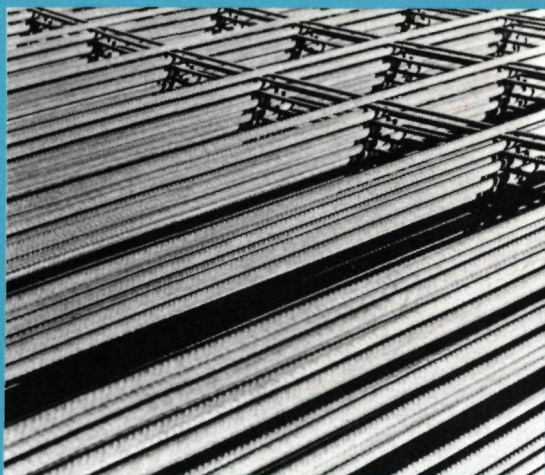


3166

Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid 1975 - 1985

A.A. Wesselingh



ONDERWIJS EN REPRODUKTIE VAN
MAATSCHAPPELIJKE ONGELIJKHEID
1975 - 1985

Promotor: Prof.dr. J.A. van Kemenade

ONDERWIJS EN REPRODUCTIE VAN
MAATSCHAPPELIJKE ONGELIJKHEID
1975 - 1985

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van
doctor in de Sociale Wetenschappen
aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen
op gezag van de rector magnificus
Prof.dr. J.H.G.I. Giesbers
volgens besluit van het College van Dekanen
in het openbaar te verdedigen
op woensdag 18 september 1985
des namiddags om 4 uur

door

Antonius Adrianus Wesselingh
geboren te Hazerswoude

Wesselingh, Antonius Adrianus

Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid :
1975 - 1985 / Antonius Adrianus Wesselingh. - Nijmegen :
Instituut voor Toegepaste Sociologie
Proefschrift Nijmegen. - Met lit. opg. Met samenvatting in
het Engels.
ISBN 90-6370-451-8
SISO 450.3 UDC 316:364.24
Trefw.: sociale ongelijkheid ; onderwijssociologie.

© 1985 INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIOLOGIE

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm, of welke andere wijze ook zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

"Het kan nooit mijn bedoeling zijn nieuwe waarheden te verkondigen. Al wat men onder die naam aankondigt is zwendel. Er kan voor mij op zijn best slechts sprake zijn van min of meer nieuwe schakeringen en groeperingen van aanwezige gegevens".

(J. Gresshoff, Nachtschade, 1958, 31).

VOORWOORD

Een verzameling van artikelen biedt het voordeel dat teksten worden samengebracht die tot nu toe verspreid beschikbaar waren in uiteenlopende boeken en tijdschriften. Bundeling in chronologische volgorde kan bovendien een ontwikkeling aan het licht brengen in het denken over één thema, in dit geval het thema onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid.

Onmiskenbaar is echter het nadeel van de dreigende gedateerdheid van de artikelen en vooral van het feit dat zij in verschillende konteksten zijn vervaardigd en dus soms een hinderlijke overlap bevatten. De hieruit voortvloeiende neiging in de teksten te gaan schrappen heb ik tenslotte toch maar bedwongen, in de hoop dat de lezer enige verdubbeling voor lief wil nemen in ruil voor authenticiteit.

Bij het afronden van dit boek bekruipt mij het gevoel dat de discussie rond de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, die in de afgelopen jaren vrij intensief is gevoerd binnen de Nederlandse onderwijssociologie, op een keerpunt is aangeland.

De interesse voor het probleem lijkt wat weg te ebben, de jaren zestig en zeventig liggen al weer ver achter ons en nieuwe problemen houden ons bezig. Maar wat heet nieuw? Het thema van de maatschappelijke ongelijkheid zal sociologen steeds weer bezighouden als een oude waarheid in nieuwe verschijningsvormen: 'plus ça change, plus ça reste la même chose'. Vandaar ook dat ik mijn terughoudendheid bij de gedachte aan nieuwe theorieën heb uitgedrukt in het motto,

ontleend aan Jan Greshoff die, zoals bekend, graag mocht overdrijven.

Vrijwel nooit ontstaan teksten geheel op eigen kracht van de auteur.

Mijn dank gaat uit naar:

- Alle kollega's in en buiten Nijmegen die in de loop der jaren een of meer teksten met vanzelfsprekende kollegialiteit hebben gelezen, van hun instemming of ontstemming hebben blijk gegeven, maar in elk geval het gesprek gaande hebben gehouden.
- Peter van der Kley en Frans Meijers voor hun toestemming een tweetal artikelen die zij als co-auteur met mij hebben vervaardigd, in deze bundel op te nemen.
- Ria Vervoort-Van der Lely, die mij alle publikaties, toespraken en lezingen van Cor Vervoort toevertrouwde en mij zodoende de gelegenheid bood mijn respect voor zijn integer beoefend vakmanschap nog te versterken.
- Alle sekretariaat-medewerksters, in het bijzonder Elly van Wijk, alsmede Amat Geerdink Tekstverwerking die het manuscript zijn huidige vorm gaf.
- Hans Schuit, Dolf Kutschenreuter, Bonne van Dam, Daniëlle Stroes en Françoise Keulen voor hun assistentie in verschillende stadia van het manuscript.
- Mijn ouders tenslotte, in het bijzonder mijn vader, die in zijn lange leven in het boerenbedrijf één eeuwwisseling, twee wereldoorlogen, minstens drie economische crises en nog een en ander heeft meegemaakt, maar die desondanks tussen de bedrijven door niet alleen mijn studie stimuleerde, maar mij ook blijvend heeft bijgebracht dat het zonder muziek en zelf musiceren eigenlijk niet kán.

Nijmegen, mei 1985
Anton Wesselingh

INHOUD	pag.:
Voorwoord	
1. Inleiding en verantwoording	1
2. Sociologisch onderzoek rond het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid	11
3. Van 'gelijke kansen' naar 'maatschappelijke ongelijkheid'; de lange weg van het sociologisch onderzoek	31
4. Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid	51
5. Over de reproductiefunctie van het onderwijs; de maatschappelijke ongelijkheidsdiskussie opnieuw bekeken	69
6. Onderwijs en verandering van maatschappelijke ongelijkheid; terug naar enkele reproductie- theorieën	91
7. Het kollektieve emancipatie-ideaal van een individualist; Cor Vervoort over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid	121
8. Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid; samenvatting en (her)waardering van het debat	149
Summary	187
Literatuur	191
Curriculum vitae	208

De hier gebundelde artikelen hebben één thema gemeenschappelijk: de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Zij overbruggen in de tijd een periode van tien jaar, maar vormen eigenlijk de neerslag van twintig jaar bezig zijn met dit thema, zij het niet altijd even intensief.

In dit inleidende hoofdstuk zal ik het ontstaan en de samenhang van de artikelen schetsen, voorafgegaan door enkele opmerkingen over het kader waarbinnen deze teksten in de afgelopen jaren zijn geschreven.

1. 'Onderwijs en ongelijkheid' in de Nederlandse onderwijssociologie

Zoals bekend is de Nederlandse onderwijssociologie vanaf haar ontstaan aan het einde van de jaren vijftig, intensief met dit thema bezig geweest, vooral door middel van empirisch onderzoek. Sociologische theorie ter verklaring van ongelijke deelname en uiteenlopende schoolloopbanen van leerlingen aan het einde van het gewoon lager onderwijs, was slechts schaars beschikbaar.

Bijgaand overzicht, waarin de mijns inziens belangrijkste publikaties rond dit thema zijn opgenomen laat dat zien.

Vooraf merk ik op dat dit schema een selectie van publikaties bevat met als belangrijkste criterium of in de betreffende publikatie nieuwe thema's worden aangesneden. Het is dus niet volledig¹ en mist natuurlijk ook de talrijke buitenlandse publikaties die de ontwikkeling in Nederland sterk hebben beïnvloed.

Desondanks biedt dit overzicht enkele interessante ontwikkelingen. Bij het empirisch onderzoek is opvallend het 'gat' tussen 1958 en 1968 (als we het beperkte onderzoek van Van Wijnkoop uit 1965 buiten beschouwing laten). Het geeft eens te meer aan hoezeer het onderzoek van Matthijssen en Sonnemans pionierswerk is geweest. Ook na 'Het Verborgene Talent' is er even een pauze in het empirisch onderzoek waarneembaar. Pas vanaf 1975 komt een min of meer continue stroom van onderzoek op gang.

Overzicht van onderwijssociologische en beleidspublicaties in Nederland rond "ongelijkheid".

JAAR	EMPIRISCH ONDERZOEK	OVERZICHT/THEORIE	BELEIDSNOTA'S
1958	Matthijssen/Sonnemans		
1965	Van Wijnkoop (diss.)		
1968	Van Heek e.a. "Verborgen Talent" Vervoort (diss.) Grandia (diss.)		
1969			Nota 'Demokratisering (M.v.O.)
1970		Van Kemenade(1970)	
1971		Brands (1971) Matthijssen 'Klas-se-onderwijs' (1971)	
1972	Van Kemenade/ Kropman	Vervoort (1972a)	
1973		Vervoort (1973)	
1974	"Van Jaar tot Jaar"-I		Beleidsplan "Onderwijs in achterstands-situaties (M.v.O.)
1975	Peschar (diss.)	Van der Kley/ Wesselingh(1975) Matthijssen(1975)	Contouren-nota (M.v.O.) "Kansen op onderwijs" (WRR)
1977	Meijnen (diss.)	Brands e.a (1977)	
1978	Dronkers/De Jong; Jetten/Schoemaker-Hol, red., (ORD-'78)	OOMO-rapport(1978) Jungbluth (1978)	
1979	Van jaar tot Jaar-III Peschar, red. (ORD-'79)	Wesselingh, red. (1979)	
1980	Jaarsma, red. (ORD-'80) Mooy, (1980) Grob e.a. (1980)		

1981	Vliegen/De Jong (Census)	Vervoort (1981) Van der Kley(1981) Tesser (1981)	"Educatie en Welzijn" (WRR)
1982	Jungbluth (diss.) Meijnen (1982) De Jong/Dronkers/ Saris ('82)	Matthijssen (1982) Van Esch (1982)	Voorontwerp Wet "Onder wijsvoor- rangsbeleid (M.v.O.)
1983	Meijers (diss.) Van der Kley (diss.)	Meijers/Wesse- lingh (1983) Peschar (1983)	
1984	Jungbluth/Breemans (1984)	Bilkes/Tillekens (1984)	

Theoretische reflectie start rond 1970, vooral gestimuleerd door de resultaten van het Talentenprojekt (Van Heek e.a. 1968). Evenals bij het empirisch onderzoek komt theorievorming vanaf 1975 in een stroomversnelling. Overigens, zonder de beide artikelen van Vervoort (1972a en 1973) zou ook hier een lacune zijn ontstaan. Nieuwe thema's zijn in de loop der tijd ontwikkeld. Loopbaanonderzoek sinds ongeveer 1974, aandacht voor sekse-ongelijkheid vanaf ongeveer 1978 (Jungbluth), etnische groepen en volwassenenedukatie vrij snel daarna. Met de analyse van de gegevens van de Volkestelling is ook de aandacht voor regionale analyse weer terug.

Mij lijkt de konklusie gerechtvaardigd dat na een aanvankelijk eenzijdige empirische oriëntatie in de aandacht van de onderwijssociologie voor het ongelijkheidsprobleem, nu een zeker evenwicht is ontstaan tussen theorie en empirisch onderzoek. Een wankel evenwicht, dat wel, want de ondersteuning van de theorie door empirische evidenties laat te wensen over, terwijl anderzijds het gevaar van een theorieloos empiricisme niet denkbeeldig is. Het resultaat zou kunnen zijn dat theorie en empirisch onderzoek gescheiden wegen gaan bewandelen en dat lijkt mij geen goede zaak.

2. Het thema 'ongelijkheid' in de hier gebundelde teksten

Het artikel 'Sociologisch onderzoek naar het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid', uit 1975, samen met Peter van der Kley vervaardigd, geeft een overzicht van dat onderzoek vanaf 1965. De beschrijving (die overigens niet verder gaat dan 1975; voor een aanvulling zie Van der Kley 1983) bevat de lijn van het onderzoek die ook in het schema in de vorige paragraaf is terug te vinden: Van Matthijssen en Sonnemans tot Peschar (1975), een en ander in twee perioden

verdeeld met het Verborgten Talent als scharnierpunt. Interessanter dan deze beschrijving van de stand van zaken van het sociologisch onderzoek zijn de konklusies die in dit artikel worden getrokken en de termen waarin dat gebeurt. Hier wordt naar mijn mening voor het eerst en in duidelijke termen gesproken over 'reproductie' als een eerste diagnose voor het verschijnsel ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs en uiteenlopende schoolloopbanen per sociaal milieu, en de hardnekkigheid daarvan.

Een andere konklusie die we in 1975 trekken is die van een zekere 'stilte' in de onderwijssociologische activiteiten na 1968, waarvan ook enkele oorzaken worden genoemd.

De in dit artikel gekonstateerde 'windstilte' bleek achteraf veel weg te hebben van het soort stilte dat gewoonlijk de storm vooraf gaat: in de vorige paragraaf heb ik al vastgesteld dat juist vanaf 1975 een stroom publikaties op gang komt.

Over de titel van de bundel tenslotte nog een opmerking. Anders dan alle voorgaande teksten over dit onderwerp spreekt de bundel konsekwent over maatschappelijke in plaats van sociale ongelijkheid. De bedoeling die wedaarmee hadden was de wending in het denken naar een 'maatschappelijke ongelijkheidsbenadering' en de maatschappelijke verankering van het probleem doelbewust tot uitdrukking te brengen.

Na lezing van de bundel vraagt de toenmalige Minister van Onderwijs en Wetenschappen om een programma van onderzoek rond deze problematiek. Begin 1977 kon daadwerkelijk met het opstellen van een dergelijk programma worden begonnen door een gezelschap bestaande uit een kern van het auteursteam van de Mens en Maatschappij-bundel, aangevuld met enkele andere onderwijswetenschappers: de zogenaamde OOMO-groep (Onderzoeksgroep Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid)². Een startsubsidie van het departement gaf onder meer ondergetekende de mogelijkheid als koördinator van de groep op te treden.³

Het in februari 1978 afgesloten eindverslag (in de wandeling bekend geworden als het OOMO-rapport) vormde de basis van 'School en Ongelijkheid', zijnde een ingekorte versie van het theoretisch gedeelte van het rapport, door mij en anderen in 1979 uitgegeven.

Deze wat lange introductie heb ik nodig om de achtergrond van het tweede artikel te kunnen aangeven. 'Van gelijke kansen naar maatschappelijke ongelijkheid' (1973) bevat in de kern vanaf paragraaf 3 een samenvatting van enkele van de belangrijkste punten van het OOMO-rapport. De tekst van het artikel is enerzijds gebaseerd op een gastcollege in Gent, België en anderzijds op een presentatie op de Onderwijsresearchdagen

1978 te Utrecht. De eerste paragraaf sluit direkt aan bij het voorgaande artikel en geeft van de beide perioden in het sociologisch onderzoek naar het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid een tweetal kenmerkende onderzoeksprojekten, te weten het Talentenproject in zijn eerste fase en de dissertatie van Vervoort in de tweede. De probleemdefinitie en de gehanteerde verklaringsmodellen vormen de ingang om de typische aanpak van de betreffende periode te illustreren. Nieuw is de toevoeging die in de tweede fase wordt signaleerd (een fase waarin de nadruk ligt op sociaal-kulturele factoren van invloed op schoolkeuze en schoolongeschiktheid) en die de aanloop vormt naar een latere, meer maatschappelijke variant: de zogenaamde 'vicieuze cirkel'. Dat vraagt om een nadere toelichting. In wat wordt genoemd de deficiet-opvatting in zijn meest individuele variant, wordt de aandacht gekoncentreerd op de sociaal-kulturele determinanten van met name individuele eigenschappen van kinderen. Die eigenschappen, toegespitst op wat men waarneemt (of meent waar te nemen) in de opvoedingsprocessen in arbeidersgezinnen, leiden ertoe dat kinderen worden uitgerust met vaardigheden, houdingen enzovoort die de overgang van de vóór-schoolse socialisatie (gezin met name) naar de school in ongunstige zin beïnvloeden. Bij kinderen worden tekorten vastgesteld van velerlei aard en herkomst: van al dan niet aangeboren begaafdheidsverschillen tot grotendeels door de gezinsopvoeding bepaalde kwaliteiten en instellingen van kinderen. Met andere woorden, het individuele tekortschieten van arbeiderskinderen bij schoolkeuze en schoolsukses wordt verklaard uit (sociale) oorzaken die in elk geval buiten het onderwijssysteem zelf worden gezocht. De in het artikel signaleerde en kort beschreven 'vicieuze cirkel', oorspronkelijk door Rolff (1967) geformuleerd en o.a. door Vervoort (1973) en Steinkamp (1974) uitgewerkt, voegt aan deze individuele versie een schakel toe. De cirkelgedachte begint en eindigt met 'ongelijke maatschappelijke posities tussen groeperingen' en ziet er dan schematisch als volgt uit: ongelijke maatschappelijke positie --- milieuspecifieke socialisatie (gezin) --- milieuspecifieke selectie (school) --- milieuspecifieke kwalifikatie --- arbeidspositie --- ongelijke maatschappelijke positie (generatiegewijze).

Het aangrijpingspunt van de analyse ligt dus niet meer bij de milieuspecifieke socialisatie maar wil deze verklaren vanuit de positie van maatschappelijke groeperingen in het maatschappelijk ongelijkheidssysteem. In de kern wordt hier een reproductietheze geformuleerd: "Uiteindelijk resulteert dit in een generatiegewijze reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid..." (p. 35).

Zoals ik al elders heb betoogd (Wesselingh, red. 1979) is deze gedachte van de vicieuze cirkel, afkomstig uit socialisatietheorie en -onderzoek, van invloed geweest op een niet onbelangrijke wending in het denken over de ongelijkheidsproblematiek omdat met het binnenhalen van het 'achter' de konkrete socialisatieprocessen liggende niveau van de maatschappij als ongelijkheidssysteem, de maatschappelijke dimensie van ons probleem sterker naar voren werd gehaald. Anders gezegd: het sociologisch gehalte van de socialisatietheorie wordt hiermede sterker.

Niet voor niets wordt in het artikel aandacht geschonken aan een viertal impulsen die de wending in het denken over de relatie onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid mede hebben bewerkstelligd. Een van de belangrijkste daarvan is zonder twijfel geweest de politieke ekonomie van het onderwijs, al voeg ik daar direkt aan toe dat de invloed van deze vooral uit de BRD en de VS overgekomen stroming op dit moment - althans in zijn meest pure vorm - sterk in betekenis is afgenomen in de onderwijssociologie. Die belangstelling voor de politieke ekonomie van het onderwijs in het kader van onze problematiek is begrijpelijk als we er met Egas van uit gaan dat "het kenobject van de politieke ekonomie van het onderwijs wordt gevormd door de samenhang tussen het maatschappelijk proces van produktie, reproductie en distributie in zijn historische ontwikkelingsgang en de maatschappelijke organisatie van het onderwijs- en opvoedingsproces". (Brands e.a. 1977, 100/101). Centraal staat de kwalifikatiefunktie van het onderwijs in die zin dat het onderwijssysteem kwalificeert voor arbeid en als zodanig funktioneert als een "voorwaardescheppende institutie voor kapitaalsaccumulatie". (Egas, 1975, 94). In die gedachtengang ligt de 'prime mover' van ontwikkelingen in het onderwijs in het arbeidssysteem: waar kwalifikaties daar veranderen dient ook het onderwijs zich aan te passen.

Hoewel op deze benadering veel kritiek is geleverd en vooral de concentratie op de kwalifikatiefunktie van het onderwijs veel vragen en problemen heeft opgeroepen, blijft staan dat de politieke ekonomie van het onderwijs gezien moet worden "als de eerste onderwijssociologische poging de veronderstelde reproductiefunktie van het onderwijs vanuit een marxistische maatschappijtheorie zowel in theoretisch als empirisch opzicht systematisch te onderbouwen". (Meijers, 1983, 14). En inderdaad moet worden gezegd dat samen met de eerder in het artikel genoemde drie andere ontwikkelingen - het sociolinguistisch onderzoek, de nieuwe engelse onderwijssociologie en de methodendiskussie binnen de sociologie - de politieke ekonomie van het onderwijs belangrijke impulsen heeft geleverd voor wat in het artikel wordt genoemd "een herdefiniëring van het onge-

lijkheidsprobleem in het onderwijs". (zie p. 35). Daarmee wordt bedoeld op de 'maatschappelijke ongelijkheidsbenadering' (vgl. Onderwijs, Sociologie en Ongelijkheid, 1978), die in paragraaf 4 van het artikel kort wordt gekarakteriseerd als een koersverlegging: "van gelijke kansen naar maatschappelijke ongelijkheid". In feite staat hier op enkele pagina's de kern van de toenmalige benadering weergegeven. Anno 1985 daarbij enkele kanttekeningen:

- Opvallend is de koppeling tussen de traditionele onderwijs-sociologische invulling van onderwijs als maatschappelijk georganiseerde socialisatie en de reproductiefunctie. De veronderstelling is min of meer dat onderwijs bijdraagt aan de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid omdat het maatschappelijk georganiseerde socialisatie betreft. Die verbinding lijkt nu toch wel iets problematischer geworden, althans lijkt minder voor de hand te liggen. Bovendien is de inhoudelijke invulling van de reproductiefunctie in deze tekst nog wel erg mager: welke ongelijkheid/heden het hier betreft en op welke wijze nu precies wat wordt gereproduceerd blijft wat in het vage.
- Duidelijk is nu dat in deze tekst nog zwaar wordt geleund op de korrespondentiethese van Bowles en Gintis, waarmee aan het begrip reproductie een invulling wordt gegeven die aan felle kritiek onderhevig is, onder andere vanwege haar mechanistisch en deterministisch karakter (Zie ook artikel 6 in dit boek).
- Nog steeds aktueel klinkt de roep om empirische toetsing van (delen van) de reproductiethese. Dat geldt ook voor het pleidooi voor onderzoek naar de achtergronden en effecten van het ontstaan van leerling(verzets)kulturen naar analogie van Willis (1976) en de rol van de schooltegenkultuur in het reproductieproces.

Het artikel 'Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid' (1981) bevat op zichzelf weinig nieuwe elementen vergeleken met de voorgaande teksten. De tekst is hier opgenomen vanwege enkele relativeringen in de centrale gedachtengang, enkele kanttekeningen aan het slot en de relatief goede leesbaarheid.

Intussen blijft, zoals viel te verwachten, de kritiek niet uit. Kritiek en repliek staan centraal in 'Over de reproductiefunctie van het onderwijs' (1983), geschreven samen met Frans Meijers. Het gaat mij hier nu niet zozeer om de inhoud en het verloop van het debat tussen auteurs en critici, maar om de vraag of deze tekst in zijn centrale gedachtengang nieuwe elementen bevat ten opzichte van het voorgaande.

De belangrijkste kritiekpunten zijn en blijven, achter de

feitelijk geëntameerde vragen en discussiepunten om, de empirische onderbouwing van de reproductiethese, het bestaansrecht van een 'reduktiethese' de verwaarlozing van de historische dimensie en het dreigend défaitisme dat aan deze wijze van theoretiseren inherent zou zijn.

Het artikel gaat op deze punten in (soms uitgebreid) en het resultaat van een en ander kan korthedshalve als volgt worden samengevat:

- Erkend wordt dat naast reproducerende effecten het onderwijs ook emanciperende momenten omvat (een overigens nooit ontkend feit), maar dat de kern van de reproductiethese vasthoudt aan de stelling dat de reproducerende krachten de overhand hebben boven de emanciperende. Taak van de onderwijssociologie is nu om dat empirisch te adstrueren en te verklaren.
- Met de vermeende eenzijdigheid, simplistische 'modellen' van reproductie wordt (definitief?) afgerekend.
- Het strijdelement, de tegenspraken en inkonsistenties die het maatschappelijk reproductieproces bevat, worden onder de aandacht gebracht.
- Onderzoeksperspektieven worden geschetst.

Overigens aan de kritieken van Leune (1980) en Dronkers c.s. wordt in het laatste hoofdstuk van dit boek afzonderlijk aandacht besteed.

In het zesde artikel 'Onderwijs en verandering van maatschappelijke ongelijkheid', keer ik terug naar enkele belangrijke theorieën die aan de basis hebben gestaan van de reproductiethese. Het gaat hier om de denkbeelden van Althusser, Bowles en Gintis, Bourdieu en Bernstein. De bedoeling is te laten zien dat hun denkbeelden nog steeds de moeite waard zijn om kennis van te nemen. Ook wil ik nagaan in hoeverre het verwijt terecht is dat deze auteurs geen oog hebben voor maatschappelijke veranderingen door middel van het onderwijs en dat zij een deterministische reproductietheorie zouden hanteren. Op grond van mijn analyse van de oorspronkelijke teksten kom ik tot een vrij genuanceerde konklusie.

De tekst 'Het kollektieve emancipatie-ideaal van een individualist', over de bijdrage van Cor Vervoort aan het reproductiedebat, laat zien hoe belangrijk zijn aandeel aan de ontwikkeling van de reproductiethese is geweest, zonder dat hij in het debat sterk op de voorgrond trad. Rond 1973 legde hij in feite de eerste fundamenteën, terwijl zijn posthume bijdrage uit 1981 nog steeds van groot belang is voor toekomstig onderzoek en theorievorming.

In de hier gebundelde teksten is een ontwikkeling te zien van aandacht voor deelname van maatschappelijke groeperingen aan het voortgezet onderwijs onder het gezichtspunt van gelijke kansen, naar een reproductiethese. Aanvankelijk fungeert deze these als een extreem, programmatisch alternatief voor de gelijke kansen-positie. Later worden enkele nuanceringen aangebracht, maar het debat over de merites van de reproductiebenedering is eigenlijk in Nederland nog maar pas op gang gekomen. In het laatste hoofdstuk probeer ik van dit debat een rekonstruktie te geven.

3. Over de opzet van dit boek

Hierna volgen zonder verder kommentaar de teksten van de betreffende artikelen in de volgorde van verschijning en in de oorspronkelijke versie, met hoogstens een enkele redactionele korrektie en in sommige teksten een aangepaste spelling.

Alleen het zesde artikel ('Onderwijs en verandering van maatschappelijke ongelijkheid') vormt daarop een uitzondering; het is niet eerder elders verschenen, maar past qua thematiek en aanpak in de reeks.

Het laatste hoofdstuk biedt een samenvatting van het denken in termen van reproductie van maatschappelijke ongelijkheid in de Nederlandse onderwijssociologie en van de 'ontvangst' van de these. Daarbij wordt regelmatig naar de voorgaande teksten verwezen, hetgeen overigens niet inhoudt dat deze tekst niet afzonderlijk te lezen zou zijn.

De oorspronkelijke noten zijn steeds direkt achter de tekst van de artikelen geplaatst. De afzonderlijke literatuurlijsten zijn nu in een centrale literatuurlijst achter in het boek bijeengebracht.

Noten

1. Zo is bijvoorbeeld het kongresboek van het 'European Seminar on sociology of Education', Noordwijk 1968, niet opgenomen. Zie Matthijssen en Vervoort (1969).
Ook zijn buiten het overzicht gelaten thema's als 'werkende jongeren' (Vgl. Geurts en Tesser) en in het algemeen veel beleidsgericht onderzoek. Ook de activiteiten rond de grote innovatieprojekten zoals IPA, GEON en OSM zijn hier niet vermeld, terwijl ook van het lopend onderzoek naar de schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs, het zgn. SMVO-cohort, geen rapportage kon worden opgenomen.
2. Voor de samenstelling van de groep, zie noot 2 op p. 48.
3. Geen gemakkelijke taak. De groep was multidisciplinair samengesteld en herbergde uiteenlopende wetenschapsopvattingen en maatschappijvisies. Het gezamenlijk draagvlak bleek echter sterk genoeg, hetgeen het werk niet alleen (in)spannend maakte maar tot verbazing van sommigen ook nog resulteerde in een eindrapport. Sterker nog: het verscheen op tijd! Zie: Onderwijs, Sociologie en Ongelijkheid; naar een programmering van onderzoek, Nijmegen 1978.
Over de lotgevallen van dat rapport en de wijze waarop het door de potentiële subsidiegever (de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs) is behandeld zou veel te zeggen zijn, zij het weinig opwekkends!

Inleiding

Het vraagstuk van de relatie tussen milieu van herkomst van leerlingen en hun schoolloopbaan heeft een krachtig stempel gezet op de ontwikkeling van de nog jonge onderwijssociologie in Nederland.

In de hiernavolgende paragraaf aandacht voor het in ons land verrichte sociologisch onderzoek rond dit probleem, met een kleine uitstap naar het buitenland. De daaruit voortkomende conclusies worden in een volgende paragraaf op bescheiden wijze uitgewerkt aan de hand van ontwikkelingen in theorie en onderzoek met name in Engeland. In een afsluitende paragraaf enkele perspectieven.

1. Empirisch onderzoek in Nederland

Globaal gesproken is in Nederland vanaf ongeveer 1956 tot nu toe empirisch sociologisch onderzoek verricht naar het probleem van de ongelijke deelname per sociaal milieu aan de verschillende vormen van voortgezet onderwijs. In deze paragraaf gaan we in grote lijnen na, welke overeenkomsten en verschillen zich in dat onderzoek voordoen in vraagstelling en aanpak, en in welke richting het onderzoek zich beweegt.

1.1. Tot en met het Talentenproject (+ 1956-1966)

De reeks onderzoekingen van sociologische signatuur begint met een zogenaamde follow-up studie van Matthijssen en Sonnemans (1958) in Noord-Brabant.

In dit in 1956 uitgevoerde onderzoek - vervolg op een inventarisatie m.b.t. de stand van zaken bij het gewoon lager onderwijs, ingesteld op het initiatief van Provinciale Staten - stond de vraag centraal: beschikt de provincie Noord-Brabant nog over een reserve aan niet-ontwikkelde intelligentie? Zo ja, wat zijn daarvan de oorzaken en hoe kunnen die worden weggenomen?

Een van de belangrijkste conclusies is, dat er wel degelijk sprake is van een aanzienlijke reserve aan niet-ontplooid intelligentie in Noord-Brabant onder de schoolgeneratie, die in 1952 het GLO had doorlopen. Deze reserve concentreert zich sterk in de boeren- en arbeidersbevolking, waar ongeveer 60% van de kinderen met goede en zeer goede LO-prestaties noch een VHMO, noch een ULO, noch een daarmee vergelijkbare opleiding ontvangt (1958, blz. 112/113).

Van belang is ook nog, dat de auteurs met nadruk wijzen op de gebleken belangrijke positie van de onderwijzer in dezen, alsook hun conclusie dat 'náást de S-score (een maat voor schoolvorderingen; aant. van de schr.) niet zozeer de macro-sociologische voorwaarden (o.a. het beroep) doch juist de micro-sociologische voorwaarden (o.a. het gezinsklimaat) waarin het kind verkeert, ons een inzicht geven in de aard en de bronnen van het rendementsverlies' (blz. 109).

Matthijssen en Sonnemans' conclusies wijzen dus op een reserve aan onbenut talent, die zich vooral in de lagere sociale milieus zou bevinden: immers, onafhankelijk van de geschiktheid voor VHMO en ULO is er een sterke samenhang tussen de keuze voor deze schooltypen en sociaal milieu. Deze conclusie heeft grote invloed gehad op later onderzoek.

Zo gaat zes jaar later (1962) Van Wijnkoop - wiens dissertatie verscheen toen het bekende Talentenproject van Van Heek c.s. al een flink eind op streek was, 1965 - gedeceideerd van deze constatering uit. Ook voor hem moet er een reserve zijn aan ongebruikt talent, die mede het resultaat zal zijn van sociologische factoren. De vraag is alleen van welke. Van Wijnkoop concentreert zich dan ook op het probleem: 'Waarom maken zovele ouders uit de lagere sociale milieus niet méér gebruik van de geboden kansen hun kinderen een optimale ontplooiing te geven?' (1965, blz. 43). Mogelijkheden die er volgens Van Wijnkoop in ruime mate zijn door wettelijke, ideologische en economische voorwaarden, alsook doordat er reeds decennia lang sprake is van een toenemende sociale mobiliteit.

Een afdoende antwoord geeft ook Van Wijnkoop niet, al weet hij aannemelijk te maken dat naast schoolgeschiktheid een aantal factoren van invloed is op de schoolaspiraties van de ouders (zie 1965, hoofdstuk IV en V).

Zoals gezegd liep Van Wijnkoops onderzoek deels parallel met enkele onderzoeken uit het Talentenproject, het derde onderzoek uit de reeks waaraan we enkele opmerkingen willen wijden.

We kunnen vaststellen, dat de basisvraagstelling van het Talentenproject eveneens vertrekt vanuit de vraag of en in welke mate er sprake is van een reserve aan onbenut talent, met name in de lagere sociale milieus in Nederland (vgl. Van Heek e.a., 1968, blz. 7). Het is, mede door de resultaten van het onderzoek naar de schoolgeschiktheid, tevens - voorlopig - het laatste onderzoek dat vanuit deze vraagstelling vertrekt, zoals ook reeds eerder is vastgesteld (o.a. Matthijssen, 1971; Vervoort, 1972a). De belangrijkste uitkomst luidde immers, dat van een belangrijke begaafdheidsreserve geen sprake was, uitgaande van de maatstaven van het project en vastgesteld bij zesde klas GLO-leerlingen van de generaties 1964 en 1965. Met

andere woorden, wie aan het einde van het GLO tot de schoolgeschikte leerlingen behoort, bereikt in de overgrote meerderheid van de gevallen - en met name bij de jongens - wel het VHMO, ongeacht het milieu van herkomst. De echo's van deze conclusies zijn inmiddels wel weggeëbd, al rommelt de bui beneden de grote rivieren nog wat na. Latere discussies hebben inderdaad aannemelijk gemaakt dat deze conclusie van het Talentenproject wel wat genuanceerd kan worden (zie o.a. Van Kemenade en Kropman, 1972); de kern ervan wordt onzes inziens toch niet serieus betwijfeld. Immers, ook al hebben Van Kemenade en Kropman aangetoond, dat bij een 'objectiever' vaststelling van de schoolgeschiktheid een groter aantal 'geschikten' uit het lager milieu niet aan VHMO toekomt dan bij Van Heek c.s. naar voren kwam, toch blijft de conclusie van het Talentenproject gehandhaafd als antwoord op de vraag waarom nog steeds relatief weinig kinderen uit de lagere milieus het VHMO bereiken: deze kinderen hebben onweerlegbaar minder kansen om 'schoolgeschikt' te worden volgens maatstaven die het huidige onderwijs hanteert. In de termen van Van Heek gaat het hier om een discrepantie tussen 'potentiële' en 'parate' schoolgeschiktheid.

Op die milieuspecifieke begaafdheidsontwikkeling in het lager onderwijs en daarvoor, op de factoren die daarop van invloed zijn, heeft de aandacht zich na het Talentenproject vooral geconcentreerd. Voor het onderzoek in Nederland daarna heeft dit onderzoek dus belangrijke consequenties gehad, zoals trouwens ook voor het beleid en voor het denken over onderwijs en sociale ongelijkheid in het algemeen (zie ook Vervoort, 1972a en 1973; Van Kemenade, 1970).

We zouden kunnen zeggen, dat het sociologisch onderzoek naar de per sociaal milieu ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs tussen 1956 en 1966 beheerst is geweest door de 'reserve'-gedachte en dat het Talentenproject daarvan de afsluiting vormt. Trouwens de breuklijn loopt dwars door dit project heen: dat blijkt niet alleen uit de titel en de ondertitel van het boek van Van Heek c.s. ('Het Verborgene Talent; milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid'), maar ook uit de aandachtsverschuiving die in de loop van dit meerjarig project is opgetreden in de verschillende deelonderzoekingen.

Bij wijze van conclusies het volgende over het onderzoek tot de verschijning van Het Verborgene Talent:

1. De nadruk op het vaststellen van 'reserves' leidt bijna vanzelfsprekend tot een grote belangstelling voor de determinanten van de schoolkeuze. Immers, uitgaande van de 'reserve'-gedachte doet zich de vraag voor waarom 'geschikt' geachte leerlingen niet een hun 'passende' onderwijsvorm

kiezen. Vooral bij Van Wijnkoop en bij de ouder- en schoolkeuzeonderzoekingen van het Talentenproject concentreerden de onderzoekers hierop hun aandacht (bij Matthijssen en Sonnemans is dat minder het geval, hoewel zeker niet afwezig). Het gaat er vooral om welke factoren dit keuze-proces beïnvloeden en van welke aard die factoren zijn. Ook in later onderzoek blijft de aandacht voor de achtergronden van de schoolkeuze met name het GLO bestaan, zoals hierna zal blijken.

2. De wenselijkheid en noodzaak van een betere 'doorstroming' van begaafde leerlingen uit alle sociale lagen van de bevolking, staan buiten twijfel, waarbij min of meer stilzwijgend het vigerende onderwijsstelsel als een gegeven wordt aanvaard. Met andere woorden: de school zelf blijft nagenoeg buiten schot, al komt daarin al verandering (vgl. de conclusies in Het Verborgene Talent en met name de bijdrage van Van Calcar c.s.). Een en ander vindt daarnaast ook zijn neerslag in het denken over en het samenstellen van compensatieprogramma's aan het einde van de jaren zestig, al moet worden opgemerkt dat daarbij opvallend weinig (onderwijs-)sociologen betrokken zijn geweest.
3. Als we kijken naar de beleidsvoorstellen, die het onderzoek heeft opgeleverd, alsmede de aanwijzingen voor de richting waarin nieuw onderzoek zou dienen te gaan, dan vinden we eigenlijk maar weinig concrete zaken. Naast enige nadruk op meer voorlichting enz. (Van Wijnkoop) is de z.g. 'doorstroomschool' (een speciaal op de problemen van kinderen uit het lagere milieu afgestemd schooltype), die in Het Verborgene Talent wordt aanbevolen, het enige concrete voorstel; rond dat voorstel is het overigens altijd opvallend stil gebleven, om wellicht achteraf verklaarbare redenen (vgl. Vervoort, 1972a). Matthijssen en Sonnemans' pleidooi voor meer aandacht bij het onderzoek voor de micro-situatie in het gezin lijkt meer kansen te krijgen in het huidige onderzoek. Over de 'scharnierfunctie' van de onderwijzer bij de schoolkeuze en zijn al of niet rekening houden met het sociaal milieu van de leerling bij zijn adviezen, lopen de meningen nogal uiteen.
4. Langzamerhand wordt in deze fase duidelijk, dat het probleem van de ongelijke deelname per sociaal milieu zijn oorzaken vooral zal hebben in de voor deze milieus verschillende vóórschoolse socialisatieprocessen die uiteindelijk leiden tot uiteenlopende 'geschiktheid' voor wat de school te bieden heeft. In het kort: in Nederland heeft, vooral sinds het Talentenproject, een verschuiving plaatsgevonden van de aandacht naar vroegere fasen in de ontwikkeling van kinderen.

1.2. Daarna: twee accenten

Zoals gezegd bood het Talentenproject zelf al aanknopingspunten voor nieuwe richtingen in het onderzoek. De onderzoeken waarvan de resultaten ná die tijd zijn gepubliceerd, vielen voor een deel met het Talentenproject samen, kwamen er uit voort dan wel werden erdoor geïnspireerd. Revolutionair nieuwe wegen slaan zij dan ook niet in, al zijn er wel nieuwe accenten aanwijsbaar.

In de eerste plaats onderzoek, dat aansluit bij de laatste conclusie uit de vorige paragraaf en zich concentreert op kenmerken en processen van belang in buiten- en voorschoolse socialisatiekaders, met name het gezin.

Aan de andere kant zien we in het onderzoek nog steeds aandacht voor de determinanten van schoolkeuzeprocessen, zij het nu uitgebreid naar factoren die de schoolloopbaan en deels de beroepskeuze bepalen.

Onder de eerste groep onderzoeken vinden we studies van Vervoort (1968) en Mens (1972).

Vervoorts dissertatie, zelf onderdeel van het Talentenproject, heeft de veelzeggende titel *Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders*. Het onderzoek richt zich op gezinnen van handarbeiders waarvan de ouders geplaatst zijn voor een schoolkeuzesituatie van één van hun kinderen. De vraag is dan: vertonen gezinnen van handarbeiders, die voor één van hun kinderen een schoolkeuze hebben gemaakt op het niveau van het middelbaar onderwijs, bepaalde kenmerken die hen onderscheiden van handarbeidersgezinnen, waarvan geen enkel kind het middelbaar onderwijs bereikt? (1968, blz. 4).

Als analyse-eenheid fungeert hier dus het gezin, terwijl dat tot nu toe in het onderzoek steeds het kind was, zij het in relatie tot zijn sociale omgeving, voornamelijk het gezin. Er is dus sprake van een sprong van kind naar gezin, of zoals Vervoort zelf zegt: "ons onderzoek is in laatste instantie een speurtocht naar de kenmerken van het 'educogene gezin', zij het dat wij ons daarbij beperken tot één maatschappelijke laag, die van de handarbeiders" (blz. 12). Hij gaat daarbij uit van een model, waarin een viertal groepen factoren van invloed wordt geacht op het bereiken van een hoog schoolkeuze-niveau. Zijn onderzoek concentreerde zich met name op twee daarvan, de gezinsculturele en positionele factoren onder zoveel mogelijk 'uitschakeling' van gezinsstructurele en macro-sociale factoren. Een en ander teneinde de voorspelde richting van de werking van deze beide groepen variabelen (in de zin van: ouders die MO kiezen zullen meer dan ouders die ULO of NO kiezen ...) te kunnen vaststellen.

Ten aanzien van de resultaten zij hier slechts opgemerkt, dat

zich enkele verschillen in de voorspelde richting voordeden. Belangrijker dan de opbrengst aan 'harde' resultaten lijkt ons het feit dat Vervoort met zijn onderzoek het gezin de meeste aandacht gaf, een richting die later onderzoek eveneens zal gaan (Oevermann in Duitsland). Anderzijds past zijn werk in zoverre nog in de traditie van het Talentenproject en de periode daarvoor, dat niet expliciet wordt teruggegrepen naar eerdere leeftijdsfasen in de gezinssocialisatie. Het blijft met andere woorden in de traditie van het schoolkeuze-onderzoek, wat gezien de voorgeschiedenis begrijpelijk is.

Ook het onderzoek van Mens naar de taalvaardigheid van kleuters, staat duidelijk in de traditie van het Talentenproject. Teneinde de relatie tussen sociaal milieu (als grove indicatie van de onafhankelijke variabele) en schoolgeschiktheid en schoolsucces (als afhankelijke) te kunnen verklaren, liggen in principe twee wegen open. De eerste probeert de onafhankelijke variabele sociaal milieu in een aantal relevante en te operationaliseren dimensies uiteen te leggen, de tweede zal de afhankelijke variabele schoolsucces en schoolgeschiktheid nader specificeren. Mens kiest als socioloog voor de eerste weg en probeert factoren op te sporen die in de gezinssfeer van invloed zijn op de door hem als afhankelijke variabele gehanteerde taalvaardigheid. Deze keuze wordt mede ingegeven door de constatering, dat er doorgaans een vrij zwakke correlatie wordt gevonden tussen sociaal milieu (meestal geïndiceerd door het beroep van de vader) en bepaalde persoonlijkheidskenmerken van kinderen (zoals in dit geval taalvaardigheid). De vraag waarom dat zo is komt vooral ná het Talentenproject naar voren evenals de kwestie van een nadere verffijning van de variabele schoolgeschiktheid.

Het onderzoek wil weten: wat is de invloed van bepaalde gezins- en milieufactoren van het kind op (de mate van) zijn taalvaardigheid? Waarbij de keuze van de onafhankelijke variabelen mede steunt op de indeling van Vervoort. Niet alleen daarom is er sprake van een voortzetting van de lijn-Vervoort: ook Mens kiest uitdrukkelijk het gezin als analyse-eenheid. Daarnaast richt hij zich bovendien op de kleuterfase in de kinderlijke ontwikkeling, waarbij hij, gebruik makend van de inzichten van Bernstein, taalvaardigheid als specifieke ingang neemt.

De eerder geconstateerde ontwikkeling sinds het Talentenproject vinden we hier dus duidelijk terug.

Met een zeer grote hoeveelheid variabelen, verzameld in vraaggesprekken met ouders van 200 vijfjarige jongens in Nijmegen in 1970 wordt op beschrijvende wijze geprobeerd allerlei verbanden zichtbaar te maken. Met name blijken speciaal binnen het handarbeidersmilieu de volgende gezinsgegevens in een

betekenisvolle relatie te staan tot de taalvaardigheid: opleidingsniveau van de ouders, algemene maatschappelijke oriëntatie van de ouders en (verbale) stimulansen in de omgeving van het kind.

Deze resultaten worden als volgt geïnterpreteerd: '(...) in de hogere milieus is een veel groter aantal mechanismen en stimuli aanwezig, waardoor eventuele negatieve factoren kunnen worden gecompenseerd. In de lagere milieus daarentegen is het voorkomen van een bepaalde eigenschap veel kritischer; afwezigheid heeft een negatieve invloed t.a.v. taalvaardigheid die niet door eventuele vervangende kenmerken kan worden onderdrukt' (Mens, 1973, blz. 55).

Het belang van dit onderzoek ligt in de poging een veelheid van specifiek sociologische variabelen uit het complexe geheel van 'sociaal milieu' te onderzoeken op hun verklarende kracht m.b.t. variaties in een persoonlijkheidskenmerk, i.c. taalvaardigheid. Op die manier ontstaat inzicht in de vraag welke variabelen van belang zijn; hoe dat gebeurt is een andere vraag in dit verband, waarop dit soort onderzoek geen antwoord kan vinden. In aanzet is dit project dus typisch voor enkele nieuwere ontwikkelingen in het onderzoek, al moet gezegd dat in de rapportering het oorspronkelijke uitgangspunt van het onderzoek. (het verfijnen van de variabele sociaal milieu naar meer dimensies) niet of nauwelijks terug te vinden is. Jammer, omdat daardoor tevens te weinig blijkt in welke richting nieuw onderzoek zich volgens de auteur zal moeten ontwikkelen.

Van de tweede genoemde richting in het onderzoek noemen we hier het onderzoek van het Instituut voor Toegepaste Sociologie en dat van Peschar. Het zogenaamde longitudinale onderzoek school- en beroepskeuze van het ITS, over de eerste fase waarvan is gerapporteerd (Kropman en Collaris, 1974) volgt ruim 2.000 leerlingen die in 1965 het GLO verlieten via verschillende peilingen.

Ook hier vormt de schoolkeuze na het GLO een belangrijk moment. In tegenstelling tot de studie van Vervoort wordt hier echter de leerling als analyse-eenheid genomen en wordt gewerkt met een theoretisch besluitvormingsmodel, dat sterk op het kiezende individu is gericht.

Duidelijk is, dat een dergelijk longitudinaal panel-onderzoek veelal registrerende, beschrijvende trekken zal vertonen en minder specifiek op het probleem van de ongelijkheid is toegesneden; dat neemt niet weg, dat dit materiaal van de eerste peiling al veel gegevens oplevert die van belang zijn. Daarnaast biedt de studie op vele punten vergelijkingsmogelijkheden met eerder onderzoek, met name uit het Talentenproject en dat van Vervoort.

Het laatste en meest recente onderzoek vormt Peschars dissertatie School, milieu en beroep, zoals de ondertitel aangeeft: een achteraf-experiment over de periode 1958-1973, naar de invloed van het sociaal milieu op school- en beroepsloopbaan (Pechar, 1975). Het achteraf-experiment bestaat hierin, dat gebruik wordt gemaakt van schoolonderzoekgegevens uit 1958/'59 van alle Groningse basisscholen. Uiteindelijk werden 112 paren 'gematcht' uit dat materiaal: elk individu had als het ware een dubbelganger uit het 'tegenovergestelde' sociaal milieu met dezelfde leeftijd, IQ en geslacht.

Anders dan in het ITS-onderzoek staat bij Peschar niet het keuzeproces zelf centraal, maar de resultaten daarvan, namelijk bereikt opleidingsniveau en beroepsloopbaan.

Wat de resultaten betreft: in alle gevallen bleken de leerlingen uit het hoger milieu een significant hoger opleidings- en beroepsniveau te hebben bereikt dan die uit het lager milieu. Deze relatie handhaafde zich ook binnen de paren. Ook hier bleek het opleidingsniveau van de ouders van grote invloed op het bereikte opleidingsniveau van de kinderen (25% van de variantie).

Belangrijk aan dit onderzoek is vooral, dat wordt geprobeerd het 'netto-effect' van het sociaal milieu te achterhalen op school- en beroepsloopbaan. Het nieuwe ligt daarbij vooral op het methodologische vlak: door de gevolgde aanpak van het achteraf-experiment kon langdurig en kostbaar longitudinaal onderzoek worden vermeden. Inhoudelijk gezien levert het onderzoek naar de onderhavige problematiek niet zoveel meer aan inzichten op dan in 1968 (Van Heek, Vervoort) al bekend was. Doordat de onderzoeker kennelijk onvoldoende op de hoogte was van de problemen waarmee de onderwijssociologie de laatste jaren te kampen heeft, kon ook nauwelijks een bijdrage worden geleverd aan de verdere ontwikkeling van deze discipline.

2. Recent buitenlands onderzoek: Jencks, 1972; Boudon, 1974¹

Het longitudinale project school- en beroepskeuze van het ITS alsook het onderzoek van Peschar zijn gedeeltelijk als replicatie-onderzoekingen te beschouwen: namelijk in zoverre hierbij de naar sociaal milieu verschillende schoolkeuze na het GLO betrokken is. Daarnaast tonen zij aan, dat de sociale ongelijkheid door het onderwijs bestendigd wordt en wel in deze zin, dat kinderen uit het hogere milieu weer tot dit milieu gaan behoren en arbeiderskinderen weer arbeiders worden. Dit blijkt met name uit Peschars onderzoek; het ITS-project zal bij de uiteindelijke rapportage waarschijnlijk ook tot deze conclusie komen. Zij bevestigen hiermee het uitgangspunt, van waaruit veel onderzoek naar de per sociaal milieu ongelijke

deelname aan vormen van het voortgezet onderwijs voortgekomen is.

Dit laatste resultaat schijnt echter in tegenspraak te zijn met de conclusies uit twee buitenlandse onderzoeken (Jencks, 1972; Boudon, 1974). Beider conclusies zijn nagenoeg dezelfde, ofschoon deze studies onafhankelijk van elkaar zijn opgezet en methodisch sterk verschillen. De ongelijkheid in onderwijskansen heeft weinig of geen invloed op de later te constateren sociale ongelijkheid (Jencks); een vermindering van de ongelijkheid in onderwijskansen leidt niet tot een vergroting van de individuele sociale mobiliteit (Boudon). Beiden zijn het erover eens, dat een beleid ter opheffing of vermindering van de sociale ongelijkheid niet gericht moet zijn op onderwijshervormingen om deze doelstelling te bereiken. Daartoe zijn directe maatregelen nodig. Dat bij deze conclusies de doelstellingen van het onderwijs op de tocht komen te staan, wordt door Jencks expliciet onderkend, terwijl Boudon ten aanzien hiervan een tweeslachtige houding aanneemt. Jencks komt tot de genoemde conclusie op grond van een schatting van de mate, waarin verschillende vormen van ongelijkheid - in schoolgeschiktheid, bereikt onderwijsniveau, beroepsniveau en inkomen - met elkaar samenhangen. Zijn centrale vraag luidt immers: in hoeverre wordt de ene vorm van ongelijkheid door een andere vorm bepaald? Bij deze schatting maakt Jencks gebruik van de regressie- en padanalyse op gegevens uit bestaande nationale onderzoeken in de USA (o.a. Colemans Equality of Educational Opportunity Survey, Flanagans Project Talent, Blau en Duncans Survey of Occupational Change in a Generation), uit officiële onderwijsstatistieken en talrijke andere studies van kleinere omvang.

Boudon komt tot zijn conclusie d.m.v. een systeemmodel, waarin hij de ongelijkheid van onderwijskansen betreft op de sociale ongelijkheid en dat hij operationeel maakt door een simulatiemodel. Zijn centrale vraag: hoe kan in de moderne westerse industriële samenlevingen de relatieve stabiliteit van de individuele sociale mobiliteit verklaard worden, daar deze samenlevingen toch gekenmerkt worden door een sterke toename in het voortgezet en hoger onderwijs, waarbij de discrepanties in deze deelname tussen diverse milieus afnemen? Door de constructie van dit systeemmodel is hij - dit in tegenstelling tot Jencks - in staat: a. variabelen in te voeren, die op verschillende niveaus gedefinieerd kunnen worden (o.a. sociaal milieu versus sociale structuur; bereikt onderwijsniveau versus onderwijsstructuur) én b. interactie-effecten van verschillende variabelen - zowel op één als op verschillende tijdstippen - na te gaan.

Ten aanzien van hun beleidsconclusie, dat onderwijshervormin-

gen niet het meest efficiënte middel zijn om een einde te maken aan de sociale ongelijkheid, zijn geen bezwaren aan te voeren. Hun hoofdconclusie echter, dat het gevolgde onderwijs van weinig belang is voor de positie die men later inneemt in de maatschappij - hetzij voor deze positie 'tout court', hetzij in termen van de individuele sociale mobiliteit - is op grond van hun interpretatiekader aanvechtbaar. Bij hun interpretatie van de gevonden resultaten gaan beide auteurs namelijk uit van een model, dat gebaseerd is op de ongelijkheid tussen individuen en niet van een model, waarbij de ongelijkheid tussen sociale groepen centraal staat. De resultaten worden bijgevolg geïnterpreteerd in het licht van individuele verschillen. Jencks beargumenteert deze keuze door erop te wijzen, dat er meer ongelijkheid heerst tussen individuen dan tussen sociale groepen. De nadruk op het individu bij Boudon wordt begrijpelijk vanuit zijn vraagstelling: zijn interesse voor de stabiliteit van de individuele sociale mobiliteit en niet de groepsmobiliteit.

Interpreteert men de resultaten van Jencks en Boudon in het licht van verschillen tussen sociale groepen, dan verkrijgt men een geheel andere conclusie. Twee voorbeelden mogen dit verduidelijken.

Jencks' conclusie, dat het beroep waarin men terecht komt voor een groot deel is toe te schrijven aan het toeval of aan een bepaalde keuze, is gebaseerd op een associatiemaat (de multiple correlatiecoëfficiënt) tussen gezinsachtergrond, schoolgeschiktheid en onderwijsniveau enerzijds en het beroepsniveau anderzijds: hieruit blijkt dat de eerstgenoemde drie factoren slechts de helft van de variatie in het beroepsniveau verklaren. Zijn conclusie berust derhalve op de gebruikelijke interpretatie van deze associatiemaat, namelijk op een interpretatie in termen van verschillen tussen individuen.

Een interpretatie van deze associatiemaat in het licht van verschillen tussen groepen is echter ook mogelijk. Dan blijken de genoemde factoren wel degelijk van invloed te zijn op het beroepsniveau. Immers, in dit geval kan men b.v. concluderen dat ongeveer de helft van kinderen afkomstig uit de hogere lagen van de beroepsstratificatie (20% der beroepsbevolking) ook weer tot deze lagen gaat behoren - praktisch geheel en al op grond van hun schoolgeschiktheid en bereikt onderwijsniveau.

Zo kunnen de uitkomsten van de berekeningen omtrent de intergeneratiemobiliteit op vier tijdstippen, die Boudon met behulp van zijn simulatiemodel verkrijgt, ook geïnterpreteerd worden in termen van de groepsmobiliteit. Ook in dit geval moet men concluderen, dat het onderwijs de bestaande ongelijkheid reproduceert. Immers, op ieder tijdstip behoren de kinderen

afkomstig uit het lager milieu voor een zeer groot deel ook weer tot dit milieu, ondanks de gesimuleerde toename in de deelname aan het voortgezet en hoger onderwijs en de gesimuleerde relatieve afname van de discrepanties in deze deelname tussen de diverse milieus.

De conclusie luidt dan ook, dat de studies van Jencks en Boudon uiteindelijk de reproductiefunctie van het onderwijs bevestigen. Beide studies laten zien dat kinderen uit diverse milieus op grond van hun schoolgeschiktheid en het gevolgd onderwijs voor een groot deel weer tot deze milieus gaan behoren. Het problematisch karakter van deze studies ligt in hun interpretatiekader. Door uit te gaan van een model, waarbij de ongelijkheid tussen de individuen centraal staat, reduceren zij de samenleving tot een geheel van individuen zonder enige band. Voor maatschappelijke processen, waarbij groepsbelangen een grote rol spelen, schijnen zij geen aandacht te hebben of zij vinden deze van weinig belang. Een zeer merkwaaardige zaak voor sociologen.

3. Een kleine twintig jaar onderzoek: en verder?

3.1. De stand van zaken

- a. Het achter ons liggende onderzoek heeft zonder twijfel een belangrijke stoot gegeven aan de ontwikkeling van de onderwijssociologie in Nederland. Het empirisch sociologisch onderzoek in het onderwijs kwam daarbij pas goed op gang, toen de verbinding werd gemaakt met de al langer bestaande onderzoekstraditie naar de sociale stratificatie en mobiliteit. Voor Van Heek c.s. stond de verruiming van de individuele sociale mobiliteit voorop, uit motieven van economische noodzaak en sociale rechtvaardigheid.
- b. Het is de verdienste van dit onderzoek, dat een aantal zaken in deze problematiek duidelijker is geworden. Zo zijn hardnekkige opvattingen rond oplossingen als meer voorlichting en meer financiële steun sindsdien niet meer vernomen. Het reservoir-idee - in de zin van direct beschikbaar doch ongebruikt talent - is gevoeglijk de wereld uit. Twijfels ten aanzien van de functionaliteit van de individuele sociale mobiliteit en de realiter bestaande mogelijkheden daartoe in het onderwijs zijn sterk toegenomen, mede onder invloed van kritiek op het mobiliteitsonderzoek in het algemeen (vgl. Kreckel, 1972; vgl. ook Jencks en Boudon). In het algemeen geldt trouwens, dat het geloof in de ideologie van de gelijke kansen ook niet meer is wat het was.²

- c. Het groeiend besef, dat de ongelijkheid in het onderwijs zijn oorzaak vooral vindt in een fundamenteel maatschappelijk ongelijkheidssysteem, waarvan het onderwijs op zijn beurt weer een uitdrukking vormt, heeft de onderzoekers geconfronteerd met een uiterst complexe problematiek en er o.i. toe bijgedragen, dat een zekere 'windstille' is ingetreden in de onderwijssociologische activiteiten rond dit probleem.

Waarom zijn er sinds 1968 zo weinig nieuwe inzichten naar voren gekomen uit het onderzoek? Als mogelijke oorzaken daarvoor willen we signaleren:

- Het traditionele onderzoek was bruikbaar om ongelijkheid aan te tonen, zichtbaar te maken door aan te geven welke factoren van invloed zijn en in welke sterkte; het was vooral kwantitatief;
 - om sociologisch te kunnen verklaren hoe maatschappelijke ongelijkheid zich voortzet in onderwijs, hebben we eerst theorie nodig en die ontbreekt grotendeels in de nog jonge onderwijssociologie;
 - de discussies omtrent plaats en taak van het onderwijs als institutionele sector in de samenleving, die grofweg sinds 1968 zijn en nog worden gevoerd, hebben uiteraard ook de onderwijssociologen niet onberoerd gelaten: het 'veld' is danig veranderd. Met name de traditionele conceptie over 'doorstroming', centraal punt in het onderzoek tot nu toe, is enigszins op de tocht komen te staan.
- d. Vandaar ook, dat er op dit terrein na 1968 überhaupt zo weinig empirisch sociologisch onderzoek van enig belang is verricht en dat terwijl met name het beleid op verschillende niveaus gediend zou zijn met recente gegevens. Andere oorzaken daarvoor zijn wellicht:
- De echo's van de 'methodenstrijd', waardoor traditioneel onderzoek uit de gratie is geraakt en (nog) niet is vervangen door nieuw;
 - de broodnodige theorievorming kost tijd, met name is er behoefte aan een sociologische socialisatietheorie, hetgeen oriëntering in andere disciplines vraagt;
 - meer praktisch: er zijn maar weinig onderwijssociologen in Nederland, en die zijn, hetzij zwaar belast met onderwijstaken in het universitair onderwijs door de toenemende vraag van de studenten naar dit vak, hetzij in beleids- en adviesorganen werkzaam, waar zij nauwelijks aan onderzoek toekomen;
 - onderwijssociologen moeten zich nog steeds waar maken en worden nog vaak gezien als een vreemde eend in de bijt; zij dreigen zich bezig te houden met zaken die vanouds het werkterrein vormden van andere disciplines, en hante-

- ren daarbij vaak relativiserende gezichtspunten;
- bovendien spelen bovengenoemde factoren op enigerlei wijze een rol wanneer het erom gaat subsidie voor onderzoek los te krijgen.

3.2. Hoe verder?

Wat heeft het onderzoek ons tot nu toe opgeleverd en welke vraagstellingen dienen zich aan?

Als we de resultaten van Van Heek vergelijken met die van Jencks, dan zijn drie conclusies mogelijk, die elkaar overigens aanvullen:

1. Schoolse leerprocessen zijn primair afgestemd op de onderwijsbehoefte van kinderen uit de hogere en midden-milieus. Met andere woorden: ze discrimineren positief ten gunste van deze kinderen, en negatief ten nadele van kinderen uit lagere milieus. Dat betekent, dat de school milieuspecifieke verschillen, die bij intrede reeds voor een groot deel (tendentieel) bestaan, bevestigt en versterkt. Dat wil zeggen, de school reproduceert op deze wijze de sociale ongelijkheid.
2. Het geringe schoolsucces en in het verlengde daarvan een geringe kans op een hoge positie in de maatschappij voor kinderen uit de lagere sociale milieus wordt voor een belangrijk deel veroorzaakt door de milieuspecifieke socialisatie in de voorschoolse periode.
3. Vanuit beide conclusies is de aandacht voor de gezinssocialisatie en de schoolse socialisatie én de wijze waarop zij op elkaar inwerken, begrijpelijk.

Deze conclusies roepen echter wel een paar vragen op: ten eerste de vraag hoe dit milieuspecifieke selectieproces in de school gerealiseerd wordt? Dat is een vraag waaraan het sociologisch onderzoek tot nu toe niet is toegekomen, althans niet in Nederland, maar nauwelijks ook in het buitenland. Het spaarzame onderzoek naar binnenschoolse processen, dat met name door psychologen en onderwijskundigen is verricht, levert onvoldoende materiaal op voor onze probleemstelling. Bovendien, en dat is belangrijker, is voor de beantwoording van die vraag naar de relevantie van dit soort onderzoek een sociologisch interpretatiekader een eerste vereiste, en dat is er nog nauwelijks. In deze bijdrage willen wij ons dan ook beperken tot het aandragen van materiaal, dat voor zo'n interpretatiekader bruikbaar kan zijn.

Een tweede vraag betreft het feit, dat sociologen zich nauwelijks om de schoolse selectieproblematiek zelf bekommerd hebben. Dat waarschijnlijk ook niet konden doen - zelfs al zouden

ze gewild hebben - omdat het onderzoeksmodel dat gehanteerd werd (en wordt) zich daartoe moeilijk leent. Het dominante model (het z.g. input-output model) richt zijn aandacht uitsluitend op effecten van bepaalde onafhankelijke variabelen op de gehanteerde afhankelijke. Dat wil zeggen, dat b.v. variaties in schoolkeuze tussen sociale milieus worden gerelateerd aan allerlei variabelen die mogelijkterwijs van belang zijn voor de verklaring van deze verschillen. Daarbij werd echter aan het proces - dat voor de realisering van de invloed van bepaalde factoren van belang is - nauwelijks aandacht besteed.

In z'n algemeenheid kan gezegd worden, dat schoolse(leer-) processen door sociologen als een soort 'black box' zijn opgevat. Van Kemenade (1970), komt tot een soortgelijke conclusie, zij het op heel andere wijze, daar waar hij het sociaal onderzoek kritiseert op het 'leerling-gericht' karakter. Alleen het belang van deze kritiek - dat wij hopelijk hebben laten zien - blijft bij hem impliciet.

Vanuit deze nieuwe vraagstelling richt de aandacht zich dus op schoolse processen, die qua inhoud, vormgeving, organisatie e.d. verantwoordelijk zijn voor deze selectie.

Een derde vraag in dit verband is nog van belang: als het huidige onderwijs milieuspecifiek is, hoe moet het dan veranderen om wél een bijdrage te leveren tot vermindering van de sociale ongelijkheid? Het zal duidelijk zijn, dat deze vraag nauwelijks zinvol beantwoord kan worden wanneer er nagenoeg geen inzicht bestaat in schoolse selectieprocessen. Eerst op basis daarvan kan zinvol over veranderingsstrategieën gepraat worden. Met name voor het vernieuwingsbeleid van de minister is dit een essentiële voor-waarde.

Een tweetal aanzetten is voor een sociologisch referentiekader van belang, te weten de kennissociologische benaderingswijze van Bernstein en Young c.s. en de communicatieve interactietheorie van Oevermann en Krappmann. In de volgende paragraaf wordt in het kort de eerstgenoemde aanzet besproken. De tweede komt aan de orde in de bijdrage over een sociologische benadering van de onderwijs-leersituatie (zie hierna in deze bundel).³ Het gaat ons daarbij vooral om de grote lijn en om een afbakening van het probleemveld.

4. Ontwikkelingen in Engeland: een meer kennissociologische benadering

Ook voor de Engelse sociologen geldt ongetwijfeld dat bij hen het besef groeit van een diepgewortelde maatschappelijke ongelijkheid, die zich ten dele ook in het onderwijs manifesteert (vgl. par. 2). Wat opvalt echter is, dat de Engelse sociolo-

gie, vanouds al pragmatischer en meer op beleidsproblemen ingesteld dan b.v. de Duitse sociologie, m.b.t. het probleem van gelijke kansen al snel geïnteresseerd raakte in structurele problemen in het onderwijs, zoals toegang, selectiedrempels ('11-plus') en 'comprehensive reform'. Ook nu verliezen zij hun belangstelling voor de school niet, maar concentreren zich in tegendeel juist op wat er zich in de school afspeelt. Basil Bernstein (wiens bijdrage aan de onderwijssociologie overigens aanzienlijk omvangrijker is dan zijn inmiddels gemeengoed geworden taalcodes), zegt in een overzicht van de Engelse onderwijssociologie van na de Tweede Wereldoorlog, dat onze kennis van scholen aanvankelijk beperkt bleef tot oppervlakkige kennis van de selectieprincipes. Hoewel van belang, blijft die kennis toch aan de oppervlakte, omdat ze ons niets zegt over de wijze waarop die principes inwerken op de gedragingen van de betrokkenen. Deze studies zeggen ons evenmin iets over de vorm, de inhoud en de wijze van kennisoverdracht op de scholen. Omdat die kennis niet als problematisch werd gezien en betrekkelijk invariant werd geacht, legde het onderzoek vooral de nadruk op overeenkomsten en verschillen tussen de soorten kennis van gezin en school. De school werd dan vaak gezien als een instelling, die er niet in slaagde bepaalde leerlingen te assimileren, het gezin als de belangrijkste bron voor 'educational pathology'. De research en de debatten van de jaren '50, aldus nog steeds Bernstein, richtten zich op de structuurkenmerken van scholen, de maatschappelijke achtergronden van gemeten intelligentie in relatie tot schoolsucces, tegen de achtergrond van de behoefte aan geschoolde krachten en sociale gelijkheidsidealen. Men was vooral uit op het aantonen, niet op het verklaren van institutionele oorzaken van ongelijkheid in het onderwijs (Bernstein, 1975, blz. 149 e.v.).

Door in het onderzoek m.b.t. ongelijke kansen uit te gaan van een deficitair verklaringsmodel waarin het falen van arbeidskinderen op school centraal staat, waren sociologen niet in staat de maatschappelijke bepaaldheid van dat onderwijs, waarop arbeidskinderen stuklopen, te onderzoeken. Dat heeft te maken met het vertrekpunt van dit soort onderzoek: sociale stratificatie en de verdeling van 'life chances' door middel van het onderwijs; dit leidde tot een mechanistische conceptie van het begrip 'class', in die zin dat klassekenmerken van individuen werden geïsoleerd van het klassekarakter van het onderwijs, waarmee zij in aanraking komen. Wat gesimplificeerd uitgedrukt: "the content of education is taken as a 'given' and is not subject to sociological enquiry - the 'educational failures' become a sort of deviant" (Young, blz. 24/25).

Het is juist, dat dergelijke noties in de hoogconjunctuur van

het 'doorstromingsonderzoek' niet of nauwelijks aanwezig waren; dat neemt niet weg dat de gedachte, dat de sociale ongelijkheid in het onderwijs mede voor rekening komt van het schoolsysteem zelf, bepaald niet ontbreekt in de literatuur (zie b.v. Matthijssen, 1971, Memorie van toelichting, 1973/1974).

Na ongeveer 1965 doet een andere benadering zijn intrede in de onderwijssociologie, althans in Engeland, onder invloed van een serie oorzaken en ontwikkelingen, waaronder Bernstein noemt: de opkomst van stromingen als fenomenologie, symbolisch interactionisme, marxisme, met een hernieuwde belangstelling voor de kennissociologie; de groeiende onvrede met de structuur en inhoud van het onderwijs, met name aan de universiteiten en de pogingen om inhoudelijk ander onderwijs te geven aan achterblijvers (Newsom Report: 'below average child'). Het verschil met de traditionele benadering is de aandacht voor de inhoud van het onderwijs, de maatschappelijke basis van wat geldt als 'kennis' in het onderwijs. 'Whereas the first approach made explicit how social class entered into, maintained and repeated itself in the organisational structure of education, the second approach carries out a similar analysis on the contents of education' (Bernstein, 1975, blz. 149 e.v.).

Inderdaad is de belangstelling voor de inhoud van de kennis die in het onderwijs wordt overgedragen en de wijze waarop dat gebeurt, kenmerkend voor deze nieuwe stroming in Engeland. Van belang is in dit verband met name de reader van M. Young, Knowledge and Control; new directions in the sociology of education, 1971, snel daarop gevolgd door readers van Hopper, 1971, en Brown, 1973 van een verwante signatuur. Vanzelfsprekend interesseert ons hier de vraag: wat kan deze nieuwe richting ons opleveren voor theorie en onderzoek in de door ons aangeduide richting? Daarvoor is het nodig, dat we de kern ervan eerst beknopt bespreken. Korthedshalve beperken we ons hier grotendeels tot enkele hoofdgedachten van de protagonisten Young en Bernstein.⁴

Twee openingszinnen van artikelen van beiden: 'The almost total neglect by sociologists of how knowledge is selected, organized and assessed in educational institutions (or in any other institution for that matter) hardly needs documenting' (Young, 1971, blz. 19).

'How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and social control' (Bernstein, 1971, blz. 47).

De centrale idee is dus deze: we beschikken nauwelijks over theoretische perspectieven en onderzoek om te verklaren hoe curricula - evenzeer maatschappelijke produkten als b.v. poli-

tieke partijen en nieuwe steden - ontstaan, zich handhaven en veranderen, en welke maatschappelijke belangen en waarden daarbij een rol spelen (Young, blz. 24). Curricula - in brede zin op te vatten als een arrangement van personen, interacties, onderwijsthema's, tijd en ruimte - zijn te beschouwen als 'socially organized knowledge'. Het zou een centrale taak van de onderwijssociologie moeten zijn om de principes van selectie en organisatie van kennis, die ten grondslag liggen aan curricula, te relateren aan de institutionele context en de interactieve setting van scholen en schoolklassen en aan hun brede maatschappelijke omgeving (Young, ibidem). Deze taak zou er bovendien toe bijdragen dat sociologen eindelijk eens afkomen van het verwijt, dat zij andermans problemen 'overnemen'. "On the whole, sociologists have 'taken' educators' problems, and by not making their assumptions explicit, have taken them for granted" (Young, p. 1).

Het recente werk van Bernstein en zijn Londense medewerkers beweegt zich binnen dit kader. Bernstein houdt zich met name bezig met een theorie van overdrachtsprocessen in het onderwijs (educational transmission). De verbinding tussen zijn vroegere socio-linguïstische werk lijkt op het eerste gezicht niet zo duidelijk, maar is er wel degelijk. Bernstein: de socio-linguïstische these concentreert zich op de reproductie van klasserelaties zoals die vorm geven aan de structuur van de communicatie en zijn maatschappelijke basis in het gezin; de essays over transmissie proberen het effect van klasserelaties vast te stellen op de institutionalisering van de 'elaborated codes' in de school (Bernstein, 1975, p. 1). Zijn belangrijkste doel daarbij is: zichtbaar maken hoe de principes van macht en controle in het onderwijs doorwerken, met name op het niveau van het curriculum.

Inhoud, opbouw en overdracht van curricula komen tot stand onder invloed van macht- en controlemechanismen. Dit doet bepaalde vormen van sociale relaties en interacties ontstaan, die op hun beurt van invloed zijn op geestelijke processen van kennisverwerving.

Tot zover een wel zeer globale aanduiding van de centrale ideeën van deze richting in Engeland, in de hoop dat iets van de intenties overkomt. Met name Bernsteins werk is niet gemakkelijk toegankelijk door de geserreerde stijl en het hanteren van ongebruikelijke termen en definities.

Samenvattend treffen we de volgende kenmerken aan bij wat we nu maar even zullen noemen de 'knowledge and control'-richting:

1. De verschillende auteurs van deze richting, naast de al genoemde Young en Bernstein, hebben gemeen dat zij duidelijk

worden geïnspireerd door de traditie van de kennissociologie (vgl. Banks, 1974);

2. centraal gezichtspunt is steeds de vraag, hoe de controle-mechanismen in de samenleving en vooral in het onderwijs kunnen worden aangetoond; hoe m.a.w. het onderwijs inhoudelijk en qua overdracht wordt beïnvloed door in de samenleving bestaande machts- en controleverhoudingen;
3. dat leidt tot expliciete aandacht voor het curriculum en daarmee verbonden overdrachtsprocessen. De invloed van sociale controle wordt dus niet gezocht in onderwijsstructuren, maar veeleer in de in scholen plaatsvindende processen en inhouden (vgl. Silver, p. 256);
4. conform het kennissociologisch vertrekpunt fungeert de school meer als 'knowledge-processing agency' dan als 'people-processing agency', zoals b.v. gebruikelijk in de meer structureel-functionalistische benaderingen;
5. deze benadering beweegt zich voornamelijk op het niveau van de school en de onderwijs-leersituatie in de schoolklas (meso- en micro-niveau) al wordt de aandacht voor het macro-institutionele niveau niet verwaarloosd (zie ook Bernstein, 1975, p. 23 e.v.);
6. deze richting is maar ten dele voortgekomen uit het stratificatie/gelijke kansenonderzoek uit de vorige periode; zij is veel meer een reactie daarop. Wat Bernstein betreft, is er een duidelijke continuïteit met zijn vroeger sociolinguïstisch werk.

5. Perspectief

Wat is het belang van deze benadering en wat kan zij bijdragen aan de bestudering van onze problematiek?

- a. De optiek is typisch sociologisch: socialisatieprocessen in de school zijn bij uitstek maatschappelijk bepaald, zowel naar inhoud als naar vorm.
- b. 'Terug naar de school' is het uitgangspunt; aandacht voor schoolse socialisatie - in vroeger sociologisch onderzoek een nagenoeg verwaarloosd terrein - kan een belangrijke schakel vormen in het onderzoek naar de ongelijkheid-reproducerende effecten van het onderwijs, naast onderzoek in voor- en buitenschoolse kaders.
- c. Opgemerkt moet worden dat deze benadering de kans loopt te weinig oog te hebben voor de inbedding van het onderwijsstelsel in het gehele maatschappelijk bestel, al ontbreekt aandacht voor de macro-dimensie niet helemaal. Olive Banks, 1974, wijst hier terecht op. Ook Hurrelmann, 1974, 1975, pleit voor een benadering van onderwijs als 'gesellschaftlich organisierte Sozialisation', waarin naast een interac-

tionistische en een organisatietheoretische, ook een maatschappijtheoretische (vnl. politiek- economische) dimensie in combinatie dient te worden opgenomen.

- d. Deze aanzet zal (moeten) gaan werken met andere modellen en methoden van onderzoek dan in de meer traditionele research gebruikelijk was. De oriëntatie op een andere, in dit geval kennissociologische, benadering brengt dat met zich, evenals trouwens de aard van de vraagstelling. Een moeilijkheid hierbij is wel dat deze aanzet zich nog grotendeels bevindt in een stadium van theoretiseren: concreet onderzoek is nog nauwelijks vericht.
- e. Dat maakt het ook moeilijk om het belang voor onze problematiek te schetsen aan de hand van concrete, toegespitste vraagstellingen. Deze richting biedt ons voorlopig niet meer (maar ook niet minder) dan een wenkend perspectief.
- f. Aansluiting bij resp. aanvulling op andere ontwikkelingen is onzes inziens te realiseren. Dat geldt met name voor de kennissociologische bijdrage van onder meer Esland, die de schoolse socialisatie op het niveau van de onderwijsleersituatie wil onderzoeken vanuit de (pedagogische) perspectieven van de leerkracht. Dat geldt evenzeer voor de z.g. theorie van de 'communicatieve interactie' van Krappmann c.s., bij wie het accent ligt op interactieprocessen in de vóórschoolse sfeer (maar daar niet alleen). Zie voor beide laatstgenoemde richtingen de hiernavolgende bijdrage in deze bundel.³

Voor zover bekend zijn deze drie benaderingen nog nauwelijks met elkaar in relatie gebracht. Combinatie van deze drie aanzetten kan o.i. belangwekkende perspectieven opleveren voor verder onderzoek.

- g. Concluderend: de door Bernstein c.s. ingeslagen weg is de moeite van het nauwlettend volgen waard en dient waar mogelijk te worden uitgewerkt in concreet onderzoek.

Dat betekent niet dat wij zo naïef zijn te denken dat daarmee het probleem van de ongelijkheid in het onderwijs tot een afdoende oplossing kan worden gebracht; daarvoor is meer nodig. Zoals Bernstein trouwens al eerder heeft betoogd: 'education cannot compensate for society' (1970). En zo is het wel.

Noten

- * Geschreven met Peter van der Kley en verschenen in:
P. van der Kley en A.A. Wesselingh (red.), Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid, Boekaflevering 1975 van het tijdschrift Mens en Maatschappij. Rotterdam, 1975 (1977²), Universitaire Pers Rotterdam/Nijgh en Van Ditmar. pp. 27 - 46.
1. De paragraaf over Jencks en Boudon (par. 2) is in samenwerking met de auteurs geschreven door Mathieu Vliegen, die een analyse van beide publikaties heeft gemaakt.
 2. Een mogelijke aanwijzing hiervoor: zowel Van Wijnkoop (in 1962) als Peschar (in 1974) vroegen de mening van hun respondenten over 'gelijkheid van kansen'. Bij Van Wijnkoop was 52% van de ondervraagden van mening dat de kansen om iets te bereiken gelijk waren, bij Peschar was dat nog maar 29%.
 3. Toevoeging in 1985: bedoeld wordt de Boekaflevering van Mens en Maatschappij, 1975. (AW).
 4. Het ligt in de bedoeling te zijner tijd aan deze richting in het onderwijssociologisch denken, en meer speciaal aan de betekenis van Bernsteins werk, een grondiger bespreking te wijden.

1. Inleiding en korte samenvatting

De spectaculaire groei van het Nederlandse onderwijsstelsel gedurende de afgelopen twee à drie decennia, heeft verschillende gevolgen gehad. Een van die gevolgen is een duidelijk toegenomen belangstelling voor deze maatschappij-sector in de politieke en publieke sfeer.

Een tweede gevolg is de grootscheepse ontwikkeling van de onderwijswetenschappen en daarmee van hun invloed in research en ontwikkeling, onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. In toenemende mate ook groeit het besef van een noodzakelijk interdisciplinaire benadering van de complexe onderwijsvraagstukken, een benadering vanuit meerdere disciplines. Toch weten we dat wat in Nederland geldt als onderwijsresearch doorgaans in sterke mate het stempel draagt van enkele disciplines, met name psychologie en onderwijskunde. Beoefenaars van deze wetenschappen bepalen voor een aanzienlijk deel het "gezicht" van de Nederlandse onderwijsresearch en - wat belangrijker is - de vaak impliciet gehanteerde definitie van wat "echte" onderwijsresearch is.

Van belang is vast te stellen dat de aan het begin genoemde toegenomen maatschappelijke belangstelling voor het onderwijs zich nog onvoldoende heeft uitgedrukt in onderzoeken van specifiek sociologische aard en betekenis. Typisch onderwijs-sociologisch onderzoek, met andere woorden, is tot nu toe binnen de vigerende onderwijsresearch in Nederland zwak vertegenwoordigd. Dit is niet de plaats om de mogelijke oorzaken daarvan na te gaan.

Tegen deze achtergrond is duidelijk dat een aantal onderwijs-sociologen eind 1976 is ingegaan op de uitnodiging van de toenmalige minister van Onderwijs en Wetenschappen om zich te beraden over een programma voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek rond het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. De minister reageerde daarmee op de in 1975 verschenen bundel "Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid" waarin de stand van zaken van het onderzoek naar deze problematiek wordt weergegeven. (Zie P. van der Kley en A.A. Wesselingh, red. 1975/1977.²) Vooral ook omdat op dit terrein - vanouds door de onderwijssociologie bestreken, door sommigen zelfs daarmee geïdentificeerd - nagegaan zou kunnen worden hoe het naar onze opvatting enigszins gestagneerde onderzoek in nieuwe banen kan worden geleid. Het verslag van die activiteit-

ten is inmiddels verschenen.¹

Deze poging tot het op gang brengen van een onderzoekprogramma rond de problematiek van de onderwijsongelijkheid is gedaan door een groep onderzoekers van verschillende universiteiten.² Enkele van de hier geponeerde inzichten zijn dan ook binnen deze groep ontwikkeld en daar als algemeen uitgangspunt gehanteerd. Uiteraard blijft de verantwoordelijkheid voor deze tekst voor rekening van schrijver dezes.

In dit paper enkele hoofdlijnen daaruit.

We beginnen met een korte en globale karakterisering van het ongelijkheidsonderzoek tot ongeveer 1975 in twee achtereenvolgende fasen (paragraaf 2). Daarna (paragraaf 3) geven we aan hoe een aantal recente ontwikkelingen in dit onderzoek (waaronder de sociolinguïstiek in de V.S.; de nieuwe 'onderwijs-sociologie' in Engeland; de opkomst van de politieke economie van het onderwijs in onder meer de Bondsrepubliek) de weg openen voor een andere benadering die wordt aangeduid als de benadering vanuit de 'maatschappelijke ongelijkheidsopvatting' (paragraaf 4) en waarin met minstens een drietal invalshoeken moet worden rekening gehouden. Voorbeelden van mogelijk onderzoek worden gegeven. Het paper wordt besloten met het signaleren van een aantal ontwikkelingen in het onderzoek en enkele discussiepunten daarbij (paragraaf 5).

2. Beknopte karakteristiek van het (sociologisch) onderzoek rond de ongelijkheidsproblematiek tussen + 1955 en 1975

Elders (Wesselingh/van der Kley, 1975) hebben we voor het Nederlandse sociologisch onderzoek een overzicht opgesteld en de meeste onderzoeken kort gekarakteriseerd. Op deze plaats voegen we daaraan enkele punten toe, maar gaan er daarbij vanuit dat in grote trekken bekend is over welke onderzoeken het gaat, met name in Nederland.

De periode 1955 - 1975 is grofweg in twee fasen onder te verdelen:

1) van + 1955 - + 1968

2) van + 1968 - + 1975

Wil men onderzoek het meest kernachtig karakteriseren dan lijkt het zinvol om in elk geval twee vragen te beantwoorden:

a. wat is de probleemdefinitie van het onderzoek?

b. welke verklaringsmodellen worden gehanteerd voor de aangetroffen gegevens met betrekking tot verschijnselen van ongelijkheid?³

2.1. Onderzoek tussen 1955 - 1968; de eerste fase

Er van uitgaande dat het gerechtvaardigd is de eerste fase van het Talentenproject (Van Heek e.a., 1968) als representatief te beschouwen voor het sociologisch onderzoek in deze periode, luidt het antwoord op de beide bovengenoemde vragen als volgt: ad a. De probleemdefinitie:

"Welke maatschappelijke factoren beïnvloeden de doorstroming van scholieren en studenten uit de lagere sociale lagen in de opeenvolgende fasen van het nederlandse onderwijs: einde lager onderwijs, einde voortgezet hoger middelbaar onderwijs en voltooiing hoger onderwijs?" (Van Heek, 1968, 7).

Doorstroming dus, toegespitst op de overgang lager onderwijs - voortgezet hoger middelbaar onderwijs en met name de schoolkeuze van in principe voor voortgezet hoger middelbaar onderwijs geschikt geachte leerlingen.

ad b. Het gehanteerde verklaringsmodel:

In de eerste fase van het Talentenproject ligt het accent op de 'sociaalstructurele determinanten' van de schoolkeuze (Van Kemenade's 2e fase). Andere, meer 'culturele' variabelen werden wel in de opzet van de diverse deelonderzoeken betrokken, maar in de eerste fase van het project lag hier niet de nadruk op. Het gaat om variabelen als: financiële draagkracht ouders; oordeel en advies onderwijzer lager onderwijs; vroegtijdigheid van de keuze; geïnformeerdheid ouders over de mogelijkheden, contacten thuis-school.

Discussie met betrekking tot onderzoek in deze eerste fase:

- De aandacht gaat uit naar talent-reserve, doorstroming en maatschappelijke (vooral sociaal-structurele) determinanten van een en ander. De aanleiding tot dit soort onderzoeksvragen ligt besloten in de periode waarin het onderzoek plaatsvindt en die wordt gekenmerkt door een zich in snel tempo herstellende economie in West-Europa vanaf + 1960. Het accent van de economische investeringen verschuift naar de ontwikkeling van wetenschap en technologie, teneinde in de concurrentieslag te kunnen blijven meedraaien (vgl. 'Sputnik-effect'). Tegen deze achtergrond zijn ook de argumenten vanuit overwegingen van sociale rechtvaardigheid te plaatsen; dergelijke overwegingen krijgen nu de economisch-politieke ruimte.
- De sociologische onderzoekers - nog zeer klein in getal - kenmerken zich in die periode door:
 - Een zeker optimisme dat door het aantonen van maatschappelijke factoren de doorstroming en het benutten van talent zou kunnen worden verbeterd.

- Een kennelijk nauwelijks betreunde afwezigheid van theoretische reflectie zowel ten aanzien van de relatie onderwijs - maatschappij, als ten aanzien van de gehanteerde begrippen (bijvoorbeeld doorstroming, talent). Met een zekere gretigheid wordt snel overgegaan tot operationalisering. Het is de fase van 'de handen uit de mouwen steken'.
- Daarmee samenhangend: men neemt in het onderwijssociologisch onderzoek andermans definitie over, zowel van andere disciplines (psychologische concepten als ambitieniveau enzovoorts) als van de onderwijspraktijk en het beleid (bijvoorbeeld schoolgeschiktheid, schoolzwak enzovoorts).

2.2. De tweede fase in het onderzoek (1968 - 1975)

In deze fase - die overigens niet exact van de vorige is af te bakenen - verschuift de aandacht naar de 'sociaal-culturele determinanten' (Van Kemenade's 3e en 4e fase).

Nog steeds is de schoolkeuze object van onderzoek. De 'sociaal-culturele determinanten' spitsen zich toe op opvoedingsprocessen in gezinnen uit de arbeidersklasse, met de idee dat deze processen ertoe leiden dat kinderen worden uitgerust met vaardigheden, houdingen enzovoorts die de overgang van de vóór-schoolse naar de schoolse socialisatie bemoeilijken.

Het individueel tekortschieten van arbeiderskinderen wordt in hoofdzaak gezocht in sociale oorzaken buiten het onderwijssysteem. De discrepantie tussen vóórschoolse en schoolse socialisatie staat centraal; er wordt gesproken in termen van discontinuïteit, van breuk ('milieubreuk'), hetgeen beleidsmatig voert tot het ontwerpen van programma's om de opgelopen 'schade' te kunnen compenseren.

Op gevaar af van ongenueanceerd generaliseren te worden beticht, neem ik Vervoorts dissertatie als kenmerkend voor deze periode, en pas op dit onderzoek dezelfde vragen toe.

a. de probleemdefinitie:

"In hoeverre onderscheiden gezinnen van handarbeiders, waarvan één of meer kinderen het middelbaar onderwijs-niveau hebben bereikt, zich van gezinnen uit dezelfde beroepsgroep, waarbij dit niet het geval is, en wel ten aanzien van een aantal gezinsculturele en positionele variabelen?" (Vervoort, 1968, 129).

b. het verklaringsmodel is even duidelijk: het gaat Vervoort met name om de culturele gezinskenmerken van invloed op die schoolkeuze, onder gelijktijdige uitschakeling van andere variabelen (ibidem, 127 en volgende).

Ook de "speurtocht naar het educogene gezin" (ibidem, 12) is kenmerkend voor het onderzoek in deze periode: 'educogeen'

betekent met zoveel woorden niets anders dan 'schoolcongruent'.

Ligt in het begin van deze fase de nadruk op de sociaal-culturele determinanten, een latere, meer maatschappelijke variant is in deze periode van groot belang. Er wordt dan namelijk een belangrijk element toegevoegd die een doorbraak naar een meer maatschappelijke verklaringswijze mogelijk maakt. Auteurs als Rolff (1967) en later ook Vervoort (1973) presenteren de zogenaamde 'vicieuze cirkel' in het milieuspecifieke socialisatieproces, waarin de verklaring niet meer uitsluitend wordt gezocht in sociaal-culturele factoren, maar waarin als het ware een schakel wordt toegevoegd die de cirkel 'rond' maakt, namelijk de in de maatschappij verankerde maatschappelijke ongelijkheid.

Deze cirkel laat zich in het kort als volgt beschrijven: op basis van de ongelijke maatschappelijke posities treden er tussen verschillende groeperingen verschillen op in vorm en inhoud van de socialisatie binnen deze groeperingen. Deze milieuverschillen (zowel binnen als buiten de school) leiden tot ongelijke kansen op verwerving van de kwalificaties, nodig om een kans te maken op maatschappelijk hooggewaardeerde posities. Uiteindelijk resulteert dit in een generatiegewijze reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid in met name de westerse kapitalistische maatschappij. Dat hiermede een stap verder wordt gegaan is te illustreren aan de aandacht die onderzoekers schenken aan de beroepspositie van de vader in het arbeidsproces. Geprobeerd wordt om via deze beroepspositie allerlei 'transfers' naar de gezinsopvoeding en -communicatie te begrijpen. Achter het sociaal-culturele verklaringsniveau worden elementen geschoven die verwijzen naar de positie die met name de ouders innemen in de sociaal-economische structuur, zodanig dat de invloed van die positie op de gezinssituatie aannemelijk wordt gemaakt (bijvoorbeeld in de werkomstandigheden: fysieke omgeving, (on)mogelijkheden tot verbale interactie, ondergeschiktheid, monotonie enzovoorts). Sociologisch wordt hier vooruitgang gemaakt; immers culturele verschijnselen verklaren op zichzelf niet alles maar moeten mede worden begrepen vanuit structurele determinanten. Toch is in deze fase het individueel-deficitaire moment nog niet verdwenen; er wordt een belangrijke schakel aan toegevoegd. Wel is het zo dat er snel minder aandacht is voor schoolkeuze, doorstroming etcetera; veeleer zoekt men nu naar complexe ketens van variabelen die de ontwikkeling van vaardigheden en bekwaamheden die de school vereist, kunnen helpen duiden en verklaren. Daarbij blijft overigens de transfer van sociaal-culturele condities naar allerlei (gezins-) achtergronden/(gezins-) culturele factoren een moeilijke opgave. Hoewel, zo

zouden we samenvattend kunnen zeggen, trekken van de doorstromingsperiode aanwezig zullen blijven, lijkt het nu wel, dat deze aanpak de definitieve doorbraak naar maatschappelijke factoren mogelijk heeft gemaakt. De 'cirkel' is daarom van belang, omdat hier voor het eerst de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid wordt gepostuleerd en aangetoond en de rol die het onderwijs daarin speelt.

Discussie met betrekking tot onderzoek in deze tweede fase.

- Dit is een uiterst vruchtbare en belangrijke periode geweest in het sociologisch onderzoek. Vruchtbaar omdat in een groot aantal onderzoeken een grote hoeveelheid informatie is verkregen over factoren in de gezinsculturele sfeer in relatie tot schoolgeschiktheid, schoolkeus en schoolsucces. Aansluiting met de gezinssociologie kon dus worden gemaakt. Belangrijk was deze fase door de hierboven beschreven doorbraak naar het maatschappelijk ongelijkheidsdenken (zie hierna).
- Als reactie op de verregaande, exclusieve aandacht voor buitenschoolse socialisatie komt aan het eind van deze fase de school zelf weer in beeld.
- De behoefte aan specifiek sociologische theorie, met name op het terrein van de socialisatie, neemt toe.

3. Recente ontwikkelingen; een kentering op komst?

3.1. Beide voorgaande fasen in het onderzoek kunnen grofweg als volgt en in steekwoorden worden gekarakteriseerd:

- Sterk deficitair gekleurd, in een puur individuele dan wel een latere sociale variant. In beide gevallen worden 'tekorten' meestal in de pre-schoolse socialisatie 'opgelopen', verantwoordelijk gesteld voor het 'falen' c.q. achterstand oplopen van met name arbeiderskinderen.
- Tendens om de verklaringen buiten de school te zoeken.
- Neiging om te gaan werken met steeds complexer wordende variabelenschema's in traditioneel-kwantitatief onderzoek.
- Onderzoek leunt nog sterk aan tegen andere onderwijswetenschappen, is met andere woorden weinig sociologisch van karakter.
- Pragmatisch ingesteld en nauwelijks op theoretische basis: zonder een sociologische socialisatietheorie, gebaseerd op een achterliggende maatschappijtheorie.

Gevoegd bij het besef dat ook de ontwikkelde beleidsstrategieën in feite niet slaagden het probleem van de ongelijke deelname op te lossen, heeft een en ander geleid tot teleur-

stelling, zelfs fatalisme bij sommigen, en tot reflectie en nieuwe impulsen voor onderzoek bij anderen.

3.2. Zonder uitputtend te willen zijn: minstens vier ontwikkelingen in het sociaal-wetenschappelijk onderzoek zelf zijn van invloed geweest op de meest recente inzichten in het sociologisch denken en onderzoek, nog afgezien van de stroomversnelling in de discussies over plaats en taak van onderwijs in de samenleving, zoals die in het algemeen sinds 1968 zijn en worden gevoerd.

In dit bestek kunnen deze vier punten slechts kort worden aangestipt, over elk daarvan is veel te zeggen. Uitgebreider is deze discussie in het al genoemde rapport "Onderwijs, sociologie en ongelijkheid" (1978) terug te vinden.

a. Daar zijn eerst de ontwikkelingen in het sociolinguïstisch onderzoek met name in de V.S., waar als reactie op de zogenaamde deficiet-hypothese en de daaruit voortvloeiende taalcompensatieprogramma's, onder de noemer van de differentie-conceptie tegen het deficiet-denken wordt stelling genomen. Auteurs als Baratz en William Labov hebben hiertoe de stoot gegeven. De differentie-opvatting (zie ook Appel en Hubers, 1975) impliceert met haar verklaring voor de ongelijke schoolprestaties naar sociaal milieu een radicale breuk met de deficiet-hypothese uit de jaren zestig: het gaat bij geringere schoolprestaties van kinderen uit de lagere milieus niet om achterstand in sociaal en cognitief opzicht, maar deze geringere prestaties moeten worden gezien als het gevolg van de negatie van de volwaardige, maar andere sociale en cognitieve vaardigheden van deze kinderen op de school.

b. Een tweede ontwikkeling die mijns inziens van belang is (geweest) voor een kentering in het denken over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid is de zogenaamde 'nieuwe Engelse onderwijssociologie'.

Vanuit sociologische stromingen als de kennisociologie en het symbolisch-interactionisme wordt de traditionele onderwijssociologie als afstandelijke beheerswetenschap bekritiseerd. Vanuit deze kritiek wordt de aandacht verlegd naar het onderwijsleerproces zelf, op opvattingen en gedrag van leerkrachten en leerlingen en op het curriculum als organisatie van specifieke maatschappelijke - aan maatschappelijke belangen gebonden - kennis. ("curricula as socially organized knowledge", M. Young 1971). Met name B. Bernstein (1975) legt daarbij de nadruk op het zichtbaar maken van de principes van macht en controle in het onderwijsleerproces, het curriculum⁴ en de consequenties daarvan. Inhoud en vormgeving van het onderwijs staan centraal. Overigens is over deze nieuwe onderwijssociologie veel te zeggen, behal-

ve het laatste woord: de stroom publicaties gaat nog steeds voort en enkele vertakkingen lijken zichtbaar te worden.

- c. Als derde moment noemen we de ontwikkeling van de politieke economie van het onderwijs, vooral in West-Duitsland maar ook in de Verenigde Staten. Uiteraard staat de relatie tussen onderwijs en economie hier centraal, maar dan op een geheel eigen wijze, haar marxistische oorsprong getrouw. De kern van deze benadering ligt bij de functies van het onderwijs bij de toelevering van gekwalificeerde arbeidskrachten in een arbeidsdelige samenleving. Vandaar de nadruk op het begrip kwalificatie, in het algemeen op te vatten als 'maatschappelijk georganiseerde toerusting van arbeidsvermogen'. Dat betekent ook vooral aandacht voor de output van het onderwijs en de aansluiting bij de arbeidsmarkt. Essentieel is ook de analyse van de rol van de staat. De politieke economie heeft haar voedingsbodem in de Bondsrepubliek met name in de wetenskapskritiek die loskwam in de jaren '70 en die zich onder meer in het studentenprotest heeft geuit (zie Onderwijs, sociologie en ongelijkheid, 1978, hoofdstuk 3, paragraaf 2.5.)
- In de Verenigde Staten is in dit verband het werk van Bowles en Gintis (onder anderen 1976) van belang. In tegenstelling tot de doodlopende weg van Jencks (1972), die ertoe neigt de maatschappelijke functionaliteit van het onderwijs te ontkennen of in elk geval te minimaliseren, onderstrepen Bowles en Gintis juist de maatschappelijke functionaliteit van het onderwijs. In hun visie heeft onderwijs alles met de maatschappij te maken maar niet als institutie die de maatschappelijke ongelijkheid kan aantasten. Integendeel, de rationaliteit van het onderwijs is juist haar verbondenheid met de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid. We komen hierop terug in paragraaf 4.
- d. Een vierde factor die heeft bijgedragen tot een toenemende behoefte aan een koerswending in het ongelijkheidsonderzoek, is te vinden in de methodenstrijd binnen de sociologie. Onder meer onder invloed van de kritiek op de vigerende sociologische stromingen en de daarbij behorende methoden van onderzoek (survey-onderzoek, enquêtes, vragenlijsten enz.) vanuit de meer fenomenologische hoek, heeft dit geleid tot meer kwalitatieve onderzoeksmethoden (bijvoorbeeld observatie, participerende waarneming, beschrijven van interacties en de interpretaties daarvan enzovoorts). Zoals gezegd zijn deze invloeden ook in de 'nieuwe onderwijssociologie' terug te vinden.

Dit alles te zamen leidt de laatste jaren tot pogingen het ongelijkheidsprobleem in het onderwijs te herdefiniëren. De genoemde stromingen zijn in die pogingen terug te vinden en derhalve ook in het bepaald nog schaarse onderzoek aanwijsbaar. Hoewel van een theorie, laat staan van een model nog geen sprake is, wordt een bepaalde gedachtengang steeds duidelijker.

Hoe ziet die gedachtengang eruit?

4. Van 'gelijke kansen' naar 'maatschappelijke ongelijkheid'

Hoewel de hiervóór genoemde stromingen en auteurs allerminst eenduidig zijn ligt een gemeenschappelijk kenmerk in de nadruk op maatschappelijke factoren die uiteindelijk de ongelijkheidsproblematiek kunnen helpen verklaren, en wel toegespitst op positie en functie van het onderwijsstelsel in de kapitalistische maatschappij. Dat betekent dat achter de aan de oppervlakte tredende verschijnselen als ongelijke deelnamecijfers, doorstroming, selectieresultaten en schoolcarrières, gezocht wordt naar de maatschappelijke achtergronden en effecten van onderwijs, teneinde die verschijnselen te begrijpen.

4.1. Het centrale uitgangspunt van deze benadering, die wij maatschappelijke ongelijkheidsbenadering zullen noemen, is dat de functies van de school niet meer, zoals in alle vormen van deficitaire benadering het geval is, benoemd worden als een socialisatie- en een allocatie-functie, maar als een reproductie-functie. De functie van het onderwijs in de huidige samenleving is met andere woorden er een van reproductie van de maatschappelijke verhoudingen en de (daaraan inherente) maatschappelijke ongelijkheid. Concreet betekent dit dat het onderwijs middels haar feitelijke functioneren in belangrijke mate bijdraagt aan het handhaven van de bestaande maatschappelijke verhoudingen, die worden gekenmerkt door een grote mate van ongelijkheid. Dit betekent echter niet dat het onderwijs deze ongelijkheid ook veroorzaakt. De oorzaak ligt uiteindelijk in de wijze waarop in onze samenleving geproduceerd wordt en, als gevolg daarvan, in de maatschappelijke verhoudingen die deze produktiewijze oproept. Het onderwijs is een van de maatschappelijke instituties die de ongelijkheid mee helpt reproduceren. De taken waarmee het onderwijs in deze maatschappij, onder deze maatschappelijke verhoudingen is belast, dringen het met andere woorden bepaalde functies op die de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid tot uiteindelijk resultaat hebben. Onderwijs draagt die kennis, vaardigheden, waarden en normen over aan onderscheiden groepen van

leerlingen, die 'functioneel' zijn voor de maatschappelijke verhoudingen. In die zin kan men spreken van 'maatschappelijk georganiseerde socialisatie' (Hurrelmann, 1974).

Onderwijs, opgevat als maatschappelijk georganiseerde socialisatie, is maatschappelijk functioneel en levert een bijdrage aan de reproductie van de bestaande maatschappelijke verhoudingen door naar de leerlingen toe een leerproces op gang te brengen dat tot resultaat heeft dat leerlingen, wanneer zij de school verlaten, zowel op onderscheiden wijze c.q. in verschillende mate gekwalificeerd zijn als zich op verschillende manieren identificeren met de maatschappelijke verhoudingen respectievelijk met binnen die verhoudingen functionele gedragingen en houdingen. Het onderwijs zorgt er met andere woorden voor - en daarin ligt juist haar bijdrage aan de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid - dat leerlingen zodanig geselecteerd worden c.q. zodanig de mogelijkheid krijgen zich te kwalificeren dat zowel de 'goede' als de minder goede en slechte arbeidsplaatsen opgevuld worden. Tegelijkertijd bewerkstelligt het onderwijs middels hetzelfde leerproces dat de leerlingen zich identificeren met de voorgegeven maatschappelijke werkelijkheid. Hiermee legitimeert het onderwijs deze verhoudingen en derhalve ook de ongelijkheid die eraan impliciet is.

Kwalificatie, legitimatie/identificatie en selectie staan niet los van elkaar. Het zijn drie slechts analytisch te onderscheiden, bepalende momenten in het onderwijsleerproces. Bepalend voor de vorm als voor de inhoud van dit proces, maar ook voor het resultaat ervan.

Voordat we nader ingaan op de kwalificatie- en legitimatie/identificatiefunctie van het onderwijs, willen we allereerst even stilstaan bij de vorm van het onderwijsleerproces. Het ligt immers niet voor de hand dat één schools leerproces voor grote groepen leerlingen ertoe leidt, dat zij worden voorbestemd voor de zowel sociaal als materieel weinig gehonoreerde banen, en tegelijkertijd dit feit zonder veel moeite accepteren. Men zou immers mogen verwachten dat een leerproces, dat qua intentie erop is gericht leerlingen te selecteren, er niet tegelijkertijd in zal kunnen slagen leerlingen met de voor grote groepen van hen uit dit selectieproces resulterende 'harde' werkelijkheid te verzoenen. Toch is dit het geval. Naar onze mening slaagt het onderwijs hierin vooral door de gehanteerde ideologie van de 'gelijke kansen'. Daarmee samenhangend is echter ook de in het onderwijs vigerende 'meritocratische ideologie' (Bowles/Gintis, 1976) van belang. In deze ideologie staat de opvatting centraal dat de maatschappelijke arbeids(ver)deling, die de basis vormt van de sociale hiërarchie, een objectieve rationaliteit bezit. De meritocratische

ideologie resulteert binnen het onderwijsleerproces in het centraal stellen van de prestatie. Uitgaande van de premisse dat de door de school aangeboden kennis een afgeleide is van de objectieve rationaliteit van de arbeidsdeling, wordt het vanzelfsprekend dat de mate waarin leerlingen voldoen aan de schoolse geschiktheids- en prestatie-eisen een juist criterium is voor de plaats die zij in de sociale hiërarchie kunnen maar ook mogen innemen.

Het prestatiegericht leren op school resulteert in een selectie, waarvan de 'slachtoffers' de legitimiteit niet in twijfel trekken omdat zij - juist vanwege de vermeende objectieve rationaliteit van de schoolse geschiktheids- en prestatie-eisen - hun falen toeschrijven aan individuele tekortkomingen, terwijl de leerlingen die bestemd worden voor de betere banen hierin een bevestiging zien van hun individuele kwaliteiten. De leerlingen staan hierin overigens niet alleen: leerkrachten stigmatiseren en etiketteren op soortgelijke wijze. Hoe dit proces van leren berusten precies verloopt is overigens nog lang niet duidelijk. Allereerst is het zo, dat er nog weinig bekend is met betrekking tot de feitelijke processen van etikettering en stigmatisering zoals die zich in de klas afspelen. Vragen, die middels onderzoek beantwoord moeten worden, betreffen onder anderen de verhouding tussen stigmatisering/etikettering en de feitelijke leerprestatie en de mate waarin het milieu van herkomst - afgezien van de feitelijke leerprestatie - aanleiding geeft tot stigmatisering.

Vervolgens blijkt uit onderzoek van Willis (1976) dat het door de school opgedrongen gevoel van onkunde in de praktijk voor groepen leerlingen lang niet altijd leidt tot gevoelens van minderwaardigheid (met een daaruit resulterende passieve rol van 'lijdend voorwerp'). Voor bepaalde groepen leerlingen resulteert het feit dat de school hen voortdurend diskwalificeert, tot het creëren van een anti-schoolcultuur welke hen verbiedt goede prestaties te leveren of zich aan te passen aan de gedrags- en houdingseisen van de school. Rebellen tegen de schoolse orde in velerlei vormen is hiervan het resultaat. "Ondanks al haar symbolische weerstand", zo merkt Willis (1976, 188) echter op, "is het dynamische moment van de cultuur van de werkende klasse (waarvan de anti-schoolcultuur als een onderdeel gezien kan worden) tot op heden eerder een aanpassing aan een voorgegeven werkelijkheid, dan een actieve poging deze werkelijkheid te veranderen". Middels onderzoek zal er duidelijkheid moeten komen over de precieze omstandigheden, waarin een anti-schoolcultuur in diverse schooltypen ontstaat, over de culturele verbondenheid van deze cultuur met de totale arbeiderssubcultuur, en tenslotte over de rol die de anti-schoolcultuur speelt binnen de reproductie van de maat-

schappelijke ongelijkheid.

Keren we terug naar het kwalificatie- en identificatie/legitimatiemoment binnen het ongelijkheidsreproducerende onderwijs. Onze overwegingen tot nu toe betreffen het feit, dat het onderwijs middels haar meritocratische ideologie erin slaagt haar op selectie gebaseerd leerproces voor een ieder acceptabel te maken. Hoeksteen van de meritocratische ideologie is, zoals eerder reeds gesteld, de premisse dat het onderwijs kwalificeert voor bepaalde banen danwel noodzakelijke beroepsvaardigheden aanleert om binnen de arbeidsdelige samenleving een beroep te kunnen uitoefenen. Uit de overvloed aan empirisch materiaal, aangedragen door Bowles en Gintis, maar ook uit resultaten van ander empirisch onderzoek blijkt, dat deze premisse hoogst onzeker is. Allereerst is het zo dat er binnen de arbeidsmarkt in toenemende mate sprake is van een tendens tot dekwalificatie, d.w.z. dat een voortdurend groeiend aantal banen weinig of geen scholing vereist. Vervolgens blijkt dat datgene, dat wel tot de noodzakelijke beroepsvaardigheden gerekend kan worden, veelal betrekking heeft op instellingen en houdingen (als verantwoordelijkheidsgevoel, bereidheid tot mobiliteit etcetera). Zo de school al kwalificeert, zo zou men kunnen samenvatten, dient zij vooral haar leerlingen op te leiden tot de bereidheid om onder kapitalistische verhoudingen te werken. Tenslotte blijkt, dat in de huidige, hooggeïndustrialiseerde, kapitalistische samenlevingen de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt danwel tussen onderwijsaanbod en vraag vanuit de bedrijven voortdurend problematischer wordt. Dit uit zich enerzijds in het spreken over 'overscholing', anderzijds het bestaan van structurele (vooral jeugd-) werkloosheid.

In dit licht bezien kan men stellen dat het onderwijs voor grote groepen laaggekwalificeerde leerlingen niet opleidt voor een beroep maar voor berusting in een onzekere beroepstoekomst met kans op werkloosheid.

Deze drie tendensen tezamen, die overigens nauw met elkaar verweven zijn, maken de nog steeds vigerende norm dat het onderwijs beroepsvaardigheden aanleert en overdraagt, zeer discutabel. Waarschijnlijker is, dat het onderwijs, gedwongen door omstandigheden die vooral van economische aard zijn, vooral tot taak krijgt leerlingen te identificeren met de maatschappelijke verhoudingen en te verzoenen met hun hoogst onzekere lot daarbinnen. Onder kapitalistische verhoudingen verschuift het zwaartepunt in de verhouding tussen kwalificerende en legitimerende/identificerende taak van het onderwijs, van de eerstgenoemde naar de laatstgenoemde functie al blijft onderwijs als voorheen ook opleiden voor beroepen en in die zin wel degelijk kwalificaties aanbrengen. Van Wieringen

(1977, 93 en volgende) stelt ons inziens terecht dat "(...) het onderwijs (...) in de oncomfortabele positie (zit) dat enerzijds de functievereisten in de economie steeds minder eenduidige criteria aan het worden zijn. Hierdoor zou het onderwijs zich in beginsel autonoom kunnen opstellen, maar anderzijds krijgt het onderwijs steeds meer de functie een algemene bijdrage te leveren aan het handhaven van de maatschappelijke orde. Het schoolwezen zorgt voor de benodigde loyaliteit en geeft een aantal sociaal-politieke waarborgen". Offe, (1975a) schroomt in deze niet om, wanneer hij het heeft over de functie van het beroepsonderwijs, deze te omschrijven als een 'oppasfunctie'. Hoe de school, gegeven de meritocratische ideologie op basis waarvan zij lange tijd heeft gewerkt, erin slaagt of zal slagen deze accentverschuiving in haar functievervulling in een concreet leerproces om te zetten, moet nader onderzocht worden. Dat geldt - het zij herhaald - in 't algemeen voor de hier beschreven gedachtengang: empirische toetsing is bepaald niet overbodig!

Tot zover enkele notities die de discussie over de 'ongelijke kansen' in het onderwijs in een ander licht stellen. De verschijnselen die traditioneel de waarneembare en te onderzoeken topics vormen (doorstroming, schoolkeuze, drop out enzovoorts) worden geplaatst tegen de achtergrond van de functies van het onderwijs in een arbeidsdelige samenleving: reproductie van de maatschappelijke verhoudingen middels kwalificatie, identificatie en daarmee gepaard gaande selectie.

Wanneer we het probleem zo stellen blijkt duidelijk dat de reproducerende werking van de school, die pas concreet wordt in haar socialiserende werking ten aanzien van leerlingen, niet te begrijpen is wanneer we de maatschappelijk-bepalende factoren, zoals die tot uitdrukking komen in de verhouding tussen samenleving - school - individu, niet in de analyse betrekken. Dit betekent dat de vraag naar de feitelijke manier waarop het onderwijs erin slaagt de bestaande samenleving mede te reproduceren, een analyse vanuit tenminste drie invalshoeken impliceert: een algemeen maatschappelijke, een onderwijsorganisatorische en een communicatief-interactionistische invalshoek. Hierna zullen we trachten de voornaamste aandachtspunten in een zodanig geconcipieerde analyse kort aan te geven.

4.2. Minstens drie invalshoeken

Het hanteren van een drietal invalshoeken bij de benadering van het object is binnen de onderwijssociologie in het algemeen een punt van discussie.

a. In een algemeen maatschappelijke invalshoek gaat het globaal om de relatie tussen onderwijs en maatschappij en meer in het bijzonder om de relatie tussen de institutionele sector onderwijs en andere maatschappij-sectoren. Geplaatst in het kader van de reproducerende werking middels deze institutie van de maatschappelijke verhoudingen, roept dat vragen op omtrent de wijze waarop allerlei maatschappelijke eisen in het onderwijs tot uitdrukking komen. Dat verwijst naar de vrij complexe bemiddelende factoren via welke de maatschappelijke eisen uiteindelijk in concrete onderwijssituaties (leerplannen, curricula enzovoorts) worden vertaald.

Punten die in onderzoek aandacht behoeven zijn bijvoorbeeld:

- De rol van de staat ten aanzien van het reproducerende onderwijs en met name de mogelijkheden en marges van het overheidsbeleid.
- De relatieve autonomie van de institutie onderwijs en de functionaliteit daarvan bij de reproductie.

b. De institutioneel-organisatorische invalshoek.

Hierbij gaat het met name om de organisatorische vormgeving van de schoolse socialisatie als 'neerslag' van de maatschappelijke bepalingen enerzijds en als conditie voor de inhoud en vormgeving van onderwijsleerprocessen. Logischerwijze moeten de hiervoor besproken functies (kwalificatie, identificatie, selectie) van het onderwijs in de schoolse vormgeving en organisatie zijn terug te vinden. De vraag is hoe in deze zaken de maatschappelijke ongelijkheid te herkennen en hoe inhoud en organisatie van schoolse socialisatie ertoe bijdragen de maatschappelijke ongelijkheid te reproduceren.

Te onderscheiden zijn:

1. onderwijs als georganiseerde maatschappijsector
2. inhoud en vormgeving van schoolse socialisatie,
 - de rol van de selectie en inhoud van schoolse kennis
 - de vormgeving van de kennisoverdracht
 - de organisatie van de schoolse socialisatieprocessen

Op elk van deze terreinen zijn - weliswaar schaarse - aanzetten voor empirisch onderzoek (vgl. onder anderen Bernstein, 1975; Wellendorf, 1973; Keddle, 1971).

c. De communicatief-interactionistische invalshoek.

Voor een goed begrip van onderwijs als maatschappelijk georganiseerde socialisatie is het nodig greep te krijgen op de zaken waar de reproductie zich dagelijks concreet realiseert: de processen en mechanismen die zich in de onderwijsleersituatie afspelen en die dienen als medium voor de socialisatie, nl. de processen van interactie en communicatie. Binnen deze invalshoek - een nog nauwelijks door sociologen bestudeerd

terrein - zijn diverse theoretische aanzetten en onderzoeksstrategieën te signaleren. Uiteraard is in deze invalshoek ook het onderzoek van de "talige" aspecten van de schoolse selectie op z'n plaats; bovendien beweegt zich veel van de 'nieuwe onderwijssociologie' op het snijpunt van deze en de institutioneel-organisatorische invalshoek. (Voor concrete onderzoeksvragen zij hier als voorbeeld verwezen naar het paper van Van der Kley/Wester: "Selectie in het lager onderwijs", alsmede naar bijlage A van het rapport Onderwijs, sociologie en ongelijkheid, 1978).

5. Concluderende opmerkingen, discussie

- 1 In de loop van een tweetal decennia hebben zich in theorie en onderzoek rond de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs verschuivingen voorgedaan, die laten zien hoezeer de opvattingen hieromtrent zijn veranderd en zich nog steeds wijzigen. De algemene tendens is die van een steeds sterker besef van de hechte maatschappelijke verankering van deze problematiek. Dat daarmee de problemen voor het onderzoek alleen maar groter worden zal duidelijk zijn, omdat het besef van de enorme complexiteit van de ongelijkheidsproblematiek steeds toeneemt. Desondanks zijn wij van mening dat de hier geschetste benaderingswijze uiteindelijk nieuwe perspectieven zal opleveren voor sociologische theorievorming en onderzoek.

In welke richting gaat dat onderzoek?

- a. Verklaringsniveau: van 'individueel-deficiet' naar 'maatschappelijke ongelijkheid'. Na alles wat daarover al is opgemerkt kunnen we hier kort zijn: waar het individueel-deficitairverklaringsmodel primair de verklaring voor ongelijke deelname en prestatie van arbeiderskinderen zoekt in de aan- of afwezigheid bij hen van bepaalde individuele kenmerken, zoekt het maatschappelijk ongelijkheidsdenken de verklaring primair in de maatschappelijke verhoudingen waardoor de school en de leden van de samenleving worden bepaald in hun denken en handelen.
Zoals al gezegd: daarmee wordt de problematiek breder, complexer en dus minder overzichtelijk, maar anderzijds is er ruimte voor specifiek sociologische bijdragen.
- b. Theoretisch: van denken in termen van integratie naar denken in termen van maatschappelijke tegenstellingen. Het ontbreken van specifiek sociologische theorievorming in het ongelijkheidsonderzoek is hiervóór al aan de orde geweest. Wat zich op dit terrein als theorie laat benoemen, sluit

vrijwel kritiekloos aan (althans zeker tot ongeveer 1968) bij de vigerende sociologische stromingen. De rol van het onderwijs in de maatschappij is die van een soepel en geruisloos werkend systeem, een objectief selecterende instantie die zorgt voor beroepskwalificaties en adequaat rolgedrag, nodig voor het bekleden van maatschappelijke posities. Vervult het onderwijs die rol niet optimaal dan wordt gezocht naar fricties en onvolkomenheden die vervolgens uit de weg dienen geruimd.

Meer en meer komt binnen de onderwijssociologie en ook binnen het ongelijkheidsonderzoek het denken in tegenstellingen en tegenspraken op gang. Zoals Vervoort heeft opgemerkt:

"Wil men de maatschappelijke achtergronden van de verdeling (van onderwijskansen) op het spoor komen (...) dan is een structurele benadering van de sociale ongelijkheid, waarbij het onderwijs mede gezien wordt als één van de gebieden waarop belangentegenstellingen worden uitgevochten en waarin evenzeer machtsverhoudingen aan de orde zijn als in andere strategische samenlevingssectoren, een eerste vereiste". (1973, 28).

Verschillende recente publicaties werken vanuit deze opvatting.

c. Objectkeuze: van buitenschools terug naar de school.

Mede onder invloed van de 'nieuwe onderwijssociologie' is deze tendens versterkt, en heeft zij bijgedragen aan het formuleren van wat wij noemen de maatschappelijke ongelijkheidsopvatting. Het is immers duidelijk dat het vertrekpunt van deze opvatting, de reproducerende werking van de schoolse socialisatieprocessen, uiteindelijk voor de inhoud, vormgeving en organisatie van de schoolse processen en hun maatschappelijke bepalingen, de school zelf niet kan verwaarlozen.

Dat wil overigens niet zeggen dat vóór- en buitenschoolse invloeden nu kunnen worden verwaarloosd, allerm minst. Vergelijk de recente aandacht voor de 'anti-school cultuur', die het produkt is van een arbeiderssubcultuur die op haar beurt weer een symbolisering is van de positie van deze groepering.

d. Onderzoek:

- naast kwantitatief ook kwalitatief onderzoek.

In het algemeen geldt dat ook in het onderzoek naar de ongelijkheidsreproducerende, selectieve werking van het onderwijs steeds minder wordt gewerkt met grootscheeps 'variabelen'-onderzoek met uitgebreide en verfijnde multi-variate technieken.

Steeds meer wordt gebruik gemaakt van technieken als (participerende) observatie, diepte-interviews, inhoudsanalyses, videobanden enzovoorts. Bij verfijnde analyses van het interactieproces bijvoorbeeld in een schoolklas is dat begrijpelijk omdat de traditionele methoden hier niet goed bruikbaar zijn. Voor studies op algemeen-maatschappelijk niveau geldt mutatis mutandis hetzelfde voor historisch-sociologisch onderzoek, bronnenstudie enzovoorts.

De beschreven verbreding van de problematiek in het kader van de maatschappelijke ongelijkheidsvisie impliceert voor het onderzoek eveneens een verbreding van methoden en technieken.

- van beleidsondersteunend naar ideologiekritisch onderzoek.

Dit sluit aan bij het door Young (1971) gesignaleerde verschijnsel dat onderwijssociologen zich in het verleden teveel de probleemdefinities van direct bij het onderwijs betrokkenen hebben laten opdringen.⁵

De beschreven ongelijkheidsopvatting heeft ten aanzien van het onderwijs en de daaraan toegeschreven pretenties (gelijke kansen, ontplooiing enzovoorts) de functie te laten zien dat dergelijke pretenties niet of slechts onder zeer specifieke maatschappelijke condities te realiseren zijn.

Dat is ideologiekritiek en kan derhalve ook voor het beleid wel eens minder ondersteunend uitvallen.

- 2 De hierboven genoemde tendensen in theorie en onderzoek met betrekking tot de onderwijsongelijkheid leiden niet alleen tot een terechte 'verbreding' van de problematiek, maar zullen ook de weg die onderzoek zal moeten gaan, aanzienlijk verlengen. Legio vragen zijn immers nog niet of nauwelijks aan beantwoording toe omdat zij liggen op terreinen die daarvoor niet in het onderzoek worden betrokken.

- 3 Dat heeft ook gevolgen voor de directe beleidsrelevantie van het onderzoek, dat door deze ontwikkelingen veeleer 'conclusie-gericht' van karakter wordt en minder 'beslissingsgericht'. Dat kan van de zijde van het beleid aanleiding geven tot een zeker ongeduld, omdat daardoor de te hanteren maatregelen steeds minder gemakkelijk aan onderzoek zijn te onttelen. Er ontstaat met andere woorden de kans op een grotere afstand tussen research enerzijds en beleid en praktijk aan de andere, wanneer de onderzoekers in toenemende mate zich kritisch en reflexief opstellen.

"The post-Jencks era of the 1970-s has been marked by a

falling off in the free flow of ideas between those who write and those who make decisions", zegt William Tyler (1977,32/33). Dat gevaar bestaat inderdaad, maar bestaat altijd. Ook het hiervóór besproken, veelal sterk beleidsgerichte onderzoek, heeft in feite maar weinig directe beleidsmaatregelen opgeleverd. Waar het om gaat is dit:

a. deze meer fundamentele aanpak in de breedte kan onderzoeksmatig wel degelijk scherp afgebakende, voor het beleid relevante vraagstellingen opleveren. Daartoe dienen in onderling overleg onze uitgangspunten en conclusies te worden 'vertaald' in beleidsrelevante vragen.

b. de op het oog brede 'omweg' van sociaal-wetenschappelijk onderzoek, komt niet uit de lucht vallen, maar is het logisch gevolg van een groeiend besef van de vermoedelijk achterliggende, fundamentele oorzaken van de verschijnselen en zou derhalve op lange termijn wel eens de kortste weg kunnen zijn.

- 4 De toenemende tendens om de ongelijkheidsproblematiek maatschappelijk te verankeren is ons inziens dan ook een positieve zaak in het sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Tegelijkertijd vraagt dit meer dan ooit om samenwerking tussen disciplines, om interdisciplinair onderzoek. De argumenten daarvoor hoeven niet herhaald te worden. Inter-, of in elk geval multidisciplinaire samenwerking is temeer van belang omdat de institutionele positie van de onderwijssociologie in Nederland niet optimaal is (bescheiden uitgedrukt!) en juist de noodzakelijke 'maatschappelijke' inbreng daarmee onvoldoende is gewaarborgd.

Noten

- *) Uit: Kansarme groepen en hun onderwijs, E. Jetten/M. Schoemaker-Hol (red.). Den Haag 1978, (SV0/Staatsuitgeverij) pp. 16 - 37.
1. Onderwijs, sociologie en ongelijkheid. Naar een programmering van onderzoek betreffende de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Onderzoeksgroep onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Nijmegen, 1978.
 2. Te weten: René Appel (I.O.P. Utrecht), Jan Brands (P.D.I. U.v.A.), Katinka Bijlsma (Soc. Inst. U.v.A.), Guus Egas (R.D.I. U.v.A.), Gerard Hubers (Inst. Alg. Taalwet. U.v.A.), Sjoerd Karsten (Soc. Inst. Leiden), Peter van der Kley (Soc. Inst. Nijmegen), Frans Meijers (idem), Theo Veld

(idem), Ed Wendrich (P.D.I. U.v.A), en Anton Wesselingh (Soc. Inst. Nijmegen, tevens coördinator).

3. Vlg. J.A. van Kemenade (1970) die vier verklaringsstadia onderscheidt in de sociaal-wetenschappelijke benadering van het vraagstuk van de onderwijsongelijkheid en wel:
 1. de verschillen in erfelijke aanleg
 2. sociaal-structurele determinanten van de schoolkeuze
 3. sociaal-culturele determinanten van schoolkeuze en schoolsucces
 4. sociaal-culturele determinanten van de ontwikkeling van de begaafdheid.
4. Dat heeft ertoe geleid dat met name in het begin deze beweging ook wel werd aangeduid als "curriculum-sociologie". Niet geheel terecht, gezien de veel bredere pre-tenties van de 'nieuwe onderwijssociologie'. In een overigens overzichtelijk artikel legt ook Reijnders (1978) hierop te veel de nadruk.
5. "On the whole, sociologists have 'taken' educators' problems, and, by not making their assumptions explicit, have necessarily taken them for granted" (1971, 1).

1. Inleiding en begripsafbakening

Hoewel in de titel van dit stuk 'onderwijs' voorop staat, zou deze titel even goed kunnen worden omgedraaid: maatschappelijke ongelijkheid en onderwijs. Daarmee wil maar gezegd zijn dat deze problematiek het best wordt gekenschetst als een relatie tussen twee grootheden onderwijs en maatschappij, waarbij het primaat van de een ten opzichte van de ander nog even in het midden wordt gelaten. Als sprake is van ongelijkheid in en rond ons onderwijs dan heeft dit te maken met maatschappelijke oorzaken. Maar evenzeer hebben de waarneembare ongelijkheden in de huidige samenleving iets te maken met ons schoolstelsel. Er is, kortom, sprake van een tweezijdige relatie, van een wisselwerking tussen beiden en daardoor van een intrigerend probleem.

Maatschappelijke ongelijkheid is vanouds een van de klassieke thema's uit de sociale wetenschappen en binnen de sociologie in het bijzonder. De sociologie van het onderwijs of kortweg onderwijssociologie, een van de jongste verbijzonderingen van de algemene sociologie, heeft zich van meet af aan op dit probleem geworpen en is in feite daardoor ontwikkeld tot het specialisme van vandaag. Nu is met de term 'maatschappelijke ongelijkheid' weliswaar een boeiend werkterrein van de sociale wetenschappen aangeduid, ook en vooral in relatie tot onderwijs en opvoeding, maar daarmee is toch nog onvoldoende omschreven wat in dit artikel aan de orde gaat komen. Er zijn immers meerdere ongelijkheden te signaleren in de verdeling van maatschappelijke goederen - waaronder dus ook het goed 'onderwijs' - binnen en tussen maatschappelijke groepen. De meest bekende en meest belangrijke daarbij zijn ongetwijfeld sociale klasse en sekse. Met andere woorden: de bestaande onderwijsvoorzieningen komen onvoldoende ten goede aan respectievelijk de zogenaamde lagere sociale milieus (in het bijzonder kinderen van arbeiders) en aan vrouwen en meisjes. Daaraan dienen onmiddellijk twee zaken te worden toegevoegd: om te beginnen dat daarmee andere 'achterstandsgroeperingen' nog niet zijn vermeld, zoals bijvoorbeeld kinderen van gastarbeiders en etnische minderheden en vervolgens dat van deze beide hoofdcategorieën de ongelijkheid naar sociale klasse tot nu toe de meeste - volgens sommigen onevenredig veel - aandacht heeft gekregen van de sociologen, ten nadele van de onderwijsachterstand van vrouwen. Dit laatste wordt de universitaire onderwijssociologie terecht verweten door een variant van het feminisme togedane studenten, die tevens door middel

van eigen onderzoek aan deze situatie iets willen veranderen. Nogmaals, terecht; toch blijft staan dat door welke oorzaak dan ook praktisch alle aandacht is uitgegaan naar de verschillen tussen maatschappelijke groepen die niet zozeer op grond van hun sekse als wel op basis van hun maatschappelijke positie worden onderscheiden en tussen welke groeperingen de verschillen het meest duidelijk en maatschappelijk relevant leken, zeker in de jaren vijftig en zestig. Vandaar dat ik mij in dit artikel zal beperken tot de relatie onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid naar het gezichtspunt van het milieu van herkomst. Niet, het zij herhaald, omdat over andere vormen van ongelijkheid geen belangwekkende zaken zouden zijn op te merken, maar vooral omdat de wijze waarop de sociologie met het traditionele probleem van de 'gelijke kansen' is omgesprongen, een goed zicht geeft op haar aanpak en werkwijze vanaf de jaren vijftig.

2. Over ongelijkheid in het onderwijs: gelijke kansen?

Waarom het gaat bij de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs is inmiddels uitgebreid gedocumenteerd en beschreven. Afgezien van allerlei subtiele nuances bij de definiëring van het begrip 'gelijke kansen' gaat het grofweg om twee belangrijke waarneembare verschijnselen. Daar is eerst de ongelijke deelname aan de verschillende vormen van voortgezet onderwijs per sociaal milieu. Het onderwijs recruteert haar leerlingen eenzijdig uit uiteenlopende sociale lagen van de bevolking, waarbij speciaal arbeiderskinderen minder kans maken terecht te komen in de 'hogere' vormen van voortgezet onderwijs. Ten tweede, en daarmee samenhangend, blijkt dat de schoolloopbanen van leerlingen uit onderscheiden milieus van herkomst verschillend verlopen, dat met andere woorden het onderwijs eenzijdig selecteert: vooral arbeiderskinderen hebben minder kans op succes in bepaalde vormen van voortgezet onderwijs.¹

- Tabel -

In onderstaande tabel wordt de ongelijke deelname aan de diverse vormen van voortgezet onderwijs duidelijk gedemonstreerd. Zie hoe in alle leerjaren arbeiderskinderen overwegend het l.b.o. en het m.a.v.o. bezoeken terwijl het aandeel van het v.w.o. van leerlingen uit de kringen van hogere en middelbare employees veel groter is dan dat van andere groeperingen, zeker ook gelet op hun aandeel in de totale Nederlandse populatie. Uit andere recente CBS-publicaties² blijkt de ongelijke deelname per sociaal milieu zich te handhaven wan-

Tabel 1. Leerlingen per leerjaar en onderwijsselement naar sociaal milieu, 1 september 1977

	jongens totaal (=100%)	hogere em- ployees	middel- bare em- ployees	lagere em- ployees	zelf- standigen met personeel	zelf- standigen zonder personeel	arbeid- ders	overig
	absoluut	%						
leerjaar 1	139.570	9	16	10	5	7	31	21
vwo, havo, brugperiode								
zonder mavo	26.338	20	26	12	6	6	17	13
brugperiode met mavo	24.429	12	20	14	5	6	26	18
mavo	36.596	8	17	12	6	8	30	19
lts, lhno	47.231	2	7	6	4	9	43	30
leao, lmo	4.974	7	13	17	7	7	29	25
leerjaar 2	143.310	9	16	11	5	8	30	22
vwo	16.219	25	27	12	5	4	14	14
havo	3.071	15	23	16	5	7	21	15
mavo	44.153	9	17	13	5	7	29	21
brugperiode	11.652	16	21	12	6	5	23	17
lts, lhno	52.409	3	8	8	4	10	39	29
leao, lmo	5.806	4	13	13	7	6	31	26
leerjaar 4	153.277	9	16	11	5	8	28	24
vwo	17.351	23	25	14	4	5	14	15
havo	32.517	13	20	14	5	6	21	21
mavo	39.265	7	17	12	6	8	28	23
lts, lhno	57.807	3	9	8	5	9	17	29
leao, lmo	6.137	6	12	15	5	7	26	29
leerjaar 5	44.527	17	22	14	5	4	17	21
vwo	19.989	21	25	12	4	5	16	18
havo	24.538	13	20	16	6	4	17	23
jaar 6 vwo	18.126	22	23	13	5	5	13	19

Bron: CBS-Medelingen no 7705, 1979

Tabel 1. Leerlingen per leerjaar en onderwijsselement naar sociaal milieu, 1 september 1977.

	meisjes totaal (=100%)	hogere em- ployees	middel- bare em- ployees	lagere em- ployees	zelf- standigen met personeel	zelf- standigen zonder personeel	arbeid- ders	overig
	absoluut	%						
leerjaar	128.730	9	16	11	5	7	30	22
vwo, havo, brugperiode								
zonder mavo	24.780	20	25	12	6	6	18	13
brugperiode met mavo	24.760	13	20	12	5	7	25	18
mavo	40.809	8	17	12	5	8	32	20
lts, lhno	33.392	1	8	7	3	7	40	34
leao, lmo	5.009	4	11	10	5	6	36	28
leerjaar 2	135.281	9	15	10	5	7	30	24
vwo	16.181	23	25	11	4	7	14	16
havo	13.768	14	24	10	7	7	23	16
mavo	48.917	8	16	11	6	8	30	21
brugperiode	11.378	13	21	13	5	7	23	16
lts, lhno	38.955	3	6	7	4	6	41	34
leao, lmo	6.082	4	0	9	4	7	33	34
leerjaar 4	132.710	10	16	11	6	9	25	24
vwo	14.282	26	27	12	5	5	13	13
havo	30.675	5	11	13	6	8	30	18
mavo	44.331	10	16	11	7	10	34	22
lts, lhno	36.949	3	8	7	4	9	35	33
leao, lmo	6.473	3	11	11	5	6	32	33
leerjaar 5	39.783	18	23	17	6	6	16	19
vwo	15.205	25	26	12	5	4	12	11
havo	24.578	4	21	11	7	7	18	22
jaar 6 vwo	18.126	23	24	12	6	6	12	19

Bron: CBS-Medelingen no 7705, 1979

neer de deelname per milieu vergeleken wordt naar prestatieniveau van de leerlingen: ondanks gelijk prestatieniveau gaan arbeiderskinderen, jongens en meisjes, minder vaak naar v.w.o. en h.a.v.o. Bovendien zijn deze cijfers ontleend aan het meest recente materiaal dat beschikbaar is en waaruit blijkt dat ten opzichte van oudere gegevens uit 1965 en 1970 de situatie slechts partieel is verbeterd.³

Verschillen in het verloop van de schoolcarrière zijn uiteraard niet uit een dergelijke tabel, die een momentopname is van de toestand op een bepaald tijdstip, af te lezen. Meer langlopend onderzoek van één generatie leerlingen of steekproeven daaruit heeft echter onomstotelijk vastgesteld dat schoolloopbanen van leerlingen uit verschillende sociale milieus sterk verschillen, soms ook bij gelijklopende prognoses ten aanzien van hun kwaliteiten of vermogens.⁴

Het is deze dubbele benadeling die de kern uitmaakt van wat algemeen wordt gezien als de problematiek van de 'gelijke kansen' in het onderwijs. Kennelijk wordt het goed "onderwijs" in onze maatschappij ongelijk verdeeld over de verschillende bevolkingsgroepen, hetgeen op zijn minst nieuwsgierig maakt naar de daarbij gehanteerde verdelings-maatstaven: 'Wie krijgt welk onderwijs en waarom?'⁵ De gebruikelijke opvatting dat elkeen het onderwijs krijgt dat hij of zij 'verdient' is sociologisch gezien als antwoord weinig bevredigend, natef en zelfs misleidend, zoals hierna hopelijk duidelijk zal worden. De problematiek intrigeert derhalve door zijn hardnekkigheid, ondanks beleidsmaatregelen op meerdere niveaus en niet het minst tegen de achtergrond van de veranderingen die het onderwijs in de afgelopen decennia heeft ondergaan. Met name in de twintigste eeuw is het onderwijssysteem onder invloed van ingrijpende maatschappelijke veranderingen van steeds groter betekenis geworden voor economie en welvaart en daardoor steeds meer gaan fungeren als verdelingsmechanisme bij de toewijzing van arbeidsposities.

Anders gezegd: onderwijs kreeg steeds meer de functie toegewezen van selectie en allocatie en daarmee van verdeler van in onze maatschappij bruikbaar talent en van gelijke kansen voor ieder naar aanleg en prestatie. Toch toont onderzoek steeds weer opnieuw aan (zie ook de cijfers van onze tabel) dat het onderwijs in deze taak tekort schiet. Het kan weliswaar niet worden ontkend dat onderwijs een 'sleutelmacht' bezit en dat de middels onderwijs verworven deskundigheid mede als een belangrijk verdelings- en allocatiekriterium fungeert. Maar op grond van het feit dat grote groepen, juist uit de zgn. lager sociale milieus, van de geboden mogelijkheden en voorzieningen geen gebruik (kunnen) maken, kan evenzeer worden volgehouden

dat door het onderwijs de bestaande sociale ongelijkheid tussen maatschappelijke groeperingen eerder wordt bevestigd en bestendigd dan doorbroken.

Dit alles is niet alleen 'interessant' vanuit wetenschappelijk oogpunt, het is om minstens twee redenen ook als problematisch en ongewenst te zien. Vanuit sociaal-economisch gezichtspunt omdat de recrutering en toelevering van gekwalificeerde arbeidskracht kennelijk niet optimaal is (zij het dat dit argument bij de huidige conjunctuur danig in gewicht is afgenomen). Vanuit sociaal-ideologisch gezichtspunt omdat het onderwijs er klaarblijkelijk niet in slaagt de alom als wenselijk geachte gelijke kans voor ieder op een maatschappelijke positie naar aanleg en prestatie te realiseren.⁶ Argumenten derhalve die verwijzen naar overwegingen van efficiency en sociale rechtvaardigheid. Het is dan ook niet verwonderlijk dat een groot deel van de interesse van het sociologisch onderzoek op het terrein van het onderwijs zich op deze problemen heeft gericht; evenzeer heeft de bestrijding van de onderwijsongelijkheid hoge prioriteit gekregen in het beleid, in elk geval van het overheidsbeleid ten aanzien van het onderwijs van de regering-Den Uyl.

Onze aandacht gaat hier vooral uit naar de bemoeienissen van de sociologie, voor wat betreft theorie en onderzoek en in mindere mate naar de lotgevallen van het beleid. Het is dan ook de bedoeling in het vervolg van dit verhaal na te gaan welke verklaringen door sociale wetenschappers zijn aangevoerd voor het verschijnsel van de ongelijkheid in het onderwijs; geprobeerd zal worden het onderzoek van de afgelopen twintig jaar globaal te typeren, mede aan de hand van voorbeelden; bovendien zal ik aandacht besteden aan mijns inziens belangwekkende nieuwe inzichten die tot nieuwe ontwikkelingen in het onderzoek leiden en daarmee de besproken problematiek in een enigszins ander licht plaatsen.

3. Sociaal-wetenschappelijke verklaringen van onderwijsongelijkheid als resultaat van (sociologisch) onderzoek tussen 1955 en 1970

De literatuur rond deze problematiek - inmiddels zeer omvangrijk geworden - geeft een grote diversiteit te zien aan indelingen waarin de standpunten, opstellingen en verklaringen van sociale wetenschappers worden gerangschikt, al naar gelang wordt gelet op de definitie van het probleem, voorgestelde oplossingen en de maatschappij-opvattingen van de betreffende (groep) onderzoekers.⁸ Duidelijk is wel dat aanwijsbaar verschuivingen zijn opgetreden in probleemdefinitie, keuze voor

een mogelijke aanpak en richting waarin eventuele oplossingen worden gezocht. Er zijn grofweg een aantal stadia te onderkennen in de sociaal-wetenschappelijke benaderingen die door uiteenlopende verklaringstheorieën en daarop gebaseerd onderzoek worden gekenmerkt. Van Kemenade, op wiens indeling wij in grote trekken deze paragraaf baseren, heeft de volgende stadia onderscheiden, respectievelijk betrekking hebbende op: 1) verschillen in erfelijke aanleg; 2) structurele factoren van invloed op de schoolkeuze; 3) sociaal-culturele invloeden bij schoolkeuze en schoolsucces; en tenslotte 4) meer sociaal-culturele invloeden bij de ontwikkeling van de begaafdheid.⁹ Overigens moet bij deze indeling worden aangetekend dat de verschillende stadia niet consequent chronologisch zijn te scheiden en ook enigszins in elkaar overlopen zoals dat vooral bij het tweede en derde stadium het geval is.

In dit kader laat ik de uiterst controversiële discussie rond de invloed van al dan niet erfelijk bepaalde begaafdheid buiten beschouwing. Niet alleen omdat ik mijzelf op dit terrein niet tot oordelen competent acht, maar vooral omdat deze discussie nog lang niet lijkt afgesloten, gekenmerkt wordt door tegenstrijdige resultaten van onderzoek en hoe dan ook overeind blijft dat de rol van aangeboren begaafdheid bij de verklaring van uiteenlopende schoolloopbanen slechts partiëel is, mede beïnvloed wordt door de sociale omgeving en niet waterdicht succesvolle schoolcarrières kan voorspellen. Opvallend is ook de golfbeweging die kan worden waargenomen en die er toe leidt dat periodiek - in tijden van tegenspoed rond beleidsmaatregelen dan wel kritiek ten aanzien van bijvoorbeeld compensatieprogramma's - de theorieën omtrent genetische inferioriteit dan wel superioriteit van bepaalde bevolkingsgroepen de kop opsteken, met name in de Verenigde Staten in de jaren vijftig en zestig, maar bepaald niet alleen daar.

Vanwaar dan de aandacht voor de determinanten van de schoolkeuze? De belangstelling van de onderzoekers hiervoor werd mede gewekt door vermoedens omtrent de aanwezigheid van een aanzienlijke reserve aan 'schoolgeschikte' leerlingen uit vooral de lagere sociale milieus, met name arbeiders, kleine middenstand en boeren en tuinders.¹⁰ Door dit vermoeden richt de belangstelling zich op de schoolkeuze, dat wil zeggen op de vraag waarom dit potentiëel aan geschikten in feite niet een voor hen passende onderwijsvorm heeft gekozen. Wie zich door deze vraagstelling laat inspireren - en dat gold voor de eerste onderzoeken in Nederland rond 1960 in elk geval - zoekt bijna logischerwijze naar structurele factoren die op de schoolkeuze van invloed kunnen zijn, zoals bijvoorbeeld te vroege selectie, onvoldoende voorlichting, financiële drempels, de invloed van de onderwijzer bij de schoolkeuze enzo-

voort. Het op dit terrein verrichtte onderzoek levert geen echte 'bottle-necks' op; bovendien zijn door allerlei beleidsmaatregelen op het terrein van de financiering van onderwijs uit de algemene middelen en van herstructurering binnen het stelsel zelf, veel van deze zaken al vrij snel achterhaald als zijnde van perifere aard. In ons land heeft het zgn. Talentenproject in zijn eerste fase zich uitgebreid met deze zaken beziggehouden.¹¹

Het accent valt dan ook al snel op onderzoek en verklaringstheorieën uit het derde stadium: de sociaal-culturele determinanten van de schoolkeuze en het schoolsucces. De toevoeging van het begrip 'schoolsucces' is in dit verband veelbetekend: het gaat de onderzoekers kennelijk niet meer alleen om de schoolkeuze, ook de schoolloopbaan is in de problematiek betrokken, waarmee tot uiting wordt gebracht dat met een soepele en verantwoorde schoolkeuze de problemen de wereld nog niet uit zijn. We bevinden ons inmiddels in de buurt van het jaar 1965 en het is vanaf die tijd tot minstens rond 1970 dat de hausse in het onderzoek volgens deze verklaringstraditie valt te signaleren. Met name in de V.S. en in Engeland, maar ook in West-Duitsland, de Scandinavische landen en in mindere mate in Frankrijk. Voor Nederland noemen we de tweede fase van het Talentenproject en het daaruit voortvloeiende onderzoek van Vervoort.¹²

Naar omvang van het onderzoek, gelet op de oogst aan resultaten en als overgang naar de hiernavolgende verklaringstheorieën is dit een belangwekkende fase geweest waar we wat langer bij zullen stilstaan. Van belang is - dit bij wijze van opmerking vooraf - steeds te bedenken dat de discussies en het beleid inzake de gelijkheid van kansen en optimale ontplooiing, steeds geplaatst dienen te worden tegen de maatschappelijke achtergrond van rond 1960. Tegen deze achtergrond: een aantrekkende economie met toenemende investeringen in de ontwikkeling van wetenschap en technologie teneinde in de concurrentieslag te kunnen meedraaien (vgl. het bekende 'Sputnik-effekt'), valt te begrijpen dat onderwijs daarbij werd opgevoerd als een belangrijke schakel ter verhoging van de arbeidsproductiviteit en dergelijke, dus als onderdeel van de economische politiek. In de economische wetenschappen is dit model bekend geworden als de 'human capital theory'. Het daarnaast al vermelde argument van de sociale rechtvaardigheid krijgt in een dergelijke conjuncturele context meer en doorslaggevend gewicht.

De inspanningen en vorderingen van de sociale wetenschappen moeten eveneens in dat licht worden gezien. Waarom gaat het? Het onderzoek, enigszins vastgelopen op de structurele factoren van invloed op de schoolkeuze, richt zich op de opvoe-

dingsprocessen in gezinnen vooral uit handarbeidersmilieus, die ertoe leiden dat kinderen worden toegerust met vaardigheden, houdingen en dergelijke die de overgang van vóórschoolse naar 'schoolse' socialisatie bemoeilijken. Een en ander uiteraard in contrast met middle-class opvoedingsstijlen en -methoden waar deze 'breuk' niet of veel minder sterk op de voorgrond treedt. Het gaat hier om wat Vervoort heeft genoemd enerzijds de specifieke gezinsculturele factoren (d.w.z. die motivaties, houdingen of opvoedingskenmerken die direct gericht zijn op het onderwijs, het onderwijsgedrag of de schoolprestaties) en anderzijds om algemene gezinsculturele factoren (niet rechtstreeks op onderwijs gericht, maar blijkbaar indirect daarop van invloed, zoals omgangsvormen, cultuurconsumptie, onderlinge relaties in het gezin, opvoedingsstijl en dergelijke).¹³ Het onderzoek stelt verschillen vast in socialisatieopvattingen en -praktijken tussen sociale milieus en laat zien dat die verschillende aanpak ook leidt tot uiteenlopende opvattingen en gedragingen bij kinderen die vervolgens als leerlingen in het onderwijs worden geconfronteerd met wat de school zich aan opvattingen en praktijken heeft eigen gemaakt. Dat heeft een rijke oogst aan resultaten opgeleverd.

So far so good: de verschillen die daarbij naar voren zijn gekomen zijn op zichzelf niet problematisch; het gaat om de interpretatie ervan, de gevolgtrekkingen voor de geconstateerde ongelijkheid in het onderwijs en de vertaling van een en ander in te nemen beleidsmaatregelen. In onderzoek worden deze geregistreerde verschillen echter vaak gepresenteerd als bij de kinderen vastgestelde tekorten, die evenzovele barrières kunnen vormen voor een geslaagde schoolcarrière en daaraan (veelal) gekoppelde opwaartse sociale mobiliteit oftewel sociale stijging. In deze onderzoekstraditie worden deze tekorten niet 'puur' individueel opgevat, maar wordt gezocht naar verklaringen die verwijzen naar sociaal-culturele determinanten in de gezinsopvoeding en dan met name culturele factoren. Het individueel tekortschieten van vooral arbeiderskinderen voor wat betreft schoolkeuze en schoolsucces wordt aldus mede verklaard uit sociale oorzaken die uiteindelijk een belemmering vormen voor sociale stijging. In elk geval worden die oorzaken gezocht buiten het schoolstelsel, dat in deze visie geen belemmering genoemd kan worden maar integendeel als een onmisbare 'stepping stone' voor sociale stijging wordt voorgesteld, evenals de sociale stratificatie zelf, zijnde de ladder waarlangs de stijging - een nastrevenswaardig goed - dient plaats te vinden. Juist in de opvoedingsgebruiken van het handarbeidersmilieu, de daar heersende normen en waarden, sociale relaties, het socialisatiegedrag, het taalgebruik

enzovoort worden deze tekorten keer op keer signaleerd en geïnterpreteerd in de zin van belemmeringen, tekorten, feilen en fouten. De subculturele kenmerken van de lagere sociale milieus fungeren als de zwarte piet en het handarbeidersmilieu zelf wordt als kroongetuige opgevoerd bij de verklaring van het over het algemeen geringe schoolsucces van zijn kinderen. Zeker wanneer men deze resultaten toetst - en het onderzoek deed weinig anders dan dat - aan de kenmerken van dezelfde socialisatieprocessen in de middle class, die als sociale categorie haar betekenis voor de samenleving allang had aangetoond door het simpele feit dat zij in de hogere maatschappelijke regionen is gerangschikt.

Deze aanpak wordt, kort samengevat, aangeduid als de 'deficiet opvatting', die rond 1970 een uitermate felle discussie oproept, met name gebaseerd op de werkwijze en de resultaten van de sociolinguïstiek.¹⁴ Zij kan wellicht model staan voor de omslag in de werkwijze van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek in de periode daarna. Hier zullen we moeten volstaan met enkele opmerkingen.

Om te beginnen laat de afbakening van het onderzoeksterrein zich niets gelegen liggen aan onze indeling: het onderzoek naar de sociaal-culturele determinanten houdt zich in deze fase bepaald niet alleen bezig met schoolkeuze en schoolsucces, maar ook met factoren die in dit kader van invloed zijn op begaafdheidsontwikkeling van kinderen. Ook hier kan de (onder andere door Basil Bernstein bekend geworden) sociolinguïstische discussie rond de invloed van maatschappelijke omgevingsfactoren op taal (ontwikkeling) en taalgebruik, alsmede de relatie taal-denken als voorbeeld gelden.¹⁵

Voor het beleid heeft de zogenaamde deficiet-opvatting bij de problematiek van de gelijke kansen grote betekenis (gehad).

Wil men de toegang tot en de doorstroming naar het voortgezet onderwijs verbeteren, zonder dat de school zelf naar inhoud en vormgeving van onderwijs ter discussie staat, dan leidt de deficiet-opvatting bijna logischerwijs tot het stimuleren van maatregelen ter opheffing van de in het onderzoek signaleerde tekorten. Dit heeft in de jaren zestig geleid tot het opzetten van (taal)compensatieprogramma's, die vooral in Engeland en de V.S. met grote investeringen gepaard gingen.¹⁶

Optimisme ten aanzien van de manipuleerbaarheid van de factoren die tot compensatie van tekorten aanleiding geven spreekt uit deze maatregelen, waarin vaak tot uiting komt dat van een erkenning van de eigen waarde van een arbeiderssubcultuur geen sprake is, noch dat de maatschappelijke hiërarchie waarvoor het onderwijs opleidt discutabel wordt geacht.

Wetenschappelijk gezien is het onderzoek in deze fase aanleiding geweest tot een toenemende theoretische reflectie binnen

de onderwijssociologie. De behoefte aan een theoretisch fundament van een uitgesproken sociologische signatuur wordt sterker gevoeld dan in de voorafgaande periode waarin betrekkelijk theorieeloos de speurtocht naar feiten en samenhangen plaats vond. De theoretische verdieping manifesteerde zich vooral in een behoefte een sociologische socialisatietheorie te ontwikkelen. Met name de kritiek op de heersende Parsoniaanse socialisatietheorieën leidde tot interessante aanzetten vanuit uiteenlopende theoretische stromingen.¹⁷

Van belang is tenslotte deze ontwikkeling: de gedachtenvorming over de door de sociale omgeving bepaalde opvoedingsprocessen (milieuspecifieke socialisatie) leidde tot de formulering van de zgn. vicieuze cirkel in dit proces. Kenmerkend daarbij is dat de verklaring van per sociaal milieu verschillend verlopende socialisatieprocessen niet meer uitsluitend wordt gezocht in de sociaal-culturele sfeer en zijn beïnvloedende factoren, maar dat een schakel wordt toegevoegd die de cirkel 'rond' maakt, namelijk de in de samenleving verankerde maatschappelijke ongelijkheid. Deze cirkel laat zich in steekwoorden als volgt beschrijven: op basis van de ongelijke maatschappelijke posities treden er tussen groeperingen verschillen op in vorm en inhoud van de socialisatie binnen deze groeperingen. Deze milieuverschillen (zowel binnen als buiten de school) leiden tot ongelijke kansen op verwerving van kwalificaties die nodig zijn om een kans te maken op maatschappelijk gewaardeerde posities. Uiteindelijk resulteert dit in een generatiegewijze reproductie in met name de westerse kapitalistische maatschappij.¹⁸

Overigens is met het ontwikkelen van deze cirkel de deficietgedachte niet geheel verdwenen; de winst ligt hierin dat door concrete maatschappelijke omstandigheden (bijvoorbeeld de werksituatie) als het ware te projecteren achter culturele factoren, de doorbraak naar meer aandacht voor maatschappelijke factoren mogelijk is geworden en voor het eerst de aandacht wordt gevestigd op de ongelijkheidsreproducerende werking van onderwijs. Deze gedachtengang is van betekenis voor de meer recente ontwikkelingen in de sociaalwetenschappelijke verklaringsmodellen, zoals in een volgende paragraaf nog zal blijken.

Wie terugkijkt op zo'n twintig jaar bemoeienis van sociologisch onderzoek met het probleem van de ongelijkheid in het onderwijs, ziet een voortdurende verschuiving van de belangstelling, de uitgangspunten en daarmee van de soorten verklaringen die voor dit verschijnsel worden aangevoerd.¹⁹ De aanvankelijke aandacht voor talent-reserve, doorstroming en belemmeringen bij de schoolkeuze, gaat via sociaal-culturele

factoren in met name de gezinsopvoeding in verschillende sociale milieus en hun invloed op schoolgeschiktheid en de begaafdheidsontwikkeling, steeds meer naar aandacht voor de reproducerende werking van onderwijs, gelet op plaats en functie van de school in de huidige westerse maatschappij. De hierna te beschrijven recente ontwikkelingen illustreren dat.

4. Recente ontwikkelingen in het ongelijkheidsonderzoek: van 'gelijke kansen' naar 'reproductie'

De reacties op het vigerende verklaringsmodel van de jaren zestig zijn van velerlei aard en herkomst maar vertonen in feite allemaal één gemeenschappelijk kenmerk dat hierop neerkomt dat het vertrouwen in de school als de instantie die meer gelijkheid in de samenleving kan bewerkstelligen, ernstig wordt aangetast.²⁰ Het optimisme van de jaren zestig, tot uitdrukking komend in z'n onderwijshervormingen, compensatie- en activeringsprogramma's, ideeën omtrent differentie in plaats van deficit, dat optimisme wordt in een proces van ontmythologisering langzaam omgebogen tot een zekere mate van scepticisme, zij het niet in brede kring. Het begint wederom in de Verenigde Staten. Coleman's massieve onderzoek wijst reeds in 1966 op de relatief geringe betekenis van schoolkenmerken voor verbeteringen in deelname en rendement in het onderwijs, in vergelijking met de overheersende invloed van de factor sociaal milieu.²¹

Een van de pijlers van de ideologie van de kansengelijkheid en de rol van de school daarbij in de jaren zestig wordt gevormd door de aan de human capital theory ontleende veronderstellingen, dat er een positieve relatie bestaat tussen opleiding en inkomen, beter gezegd een causaliteit tussen opleidingsduur, arbeidsproductiviteit en hoogte van het inkomen. Aan deze veronderstelde samenhang ontleende de democratiseringsgedachte haar belangrijkste argumenten, die opnieuw neerkomen op rechtvaardigheid ten opzichte van individuen om, ongeacht afkomst, van dit privé-rendement van scholing gebruik te maken én op het te verwachten maatschappelijk rendement door de stimulerende invloed van deze maatregelen op de economische ontwikkeling.²² Arbeidsmarktonderzoek vanaf ongeveer 1970 stelt deze opvatting drastisch ter discussie.²³ Diploma-inflatie, segmentering van de arbeidsmarkt en de min of meer oneigenlijke, althans niet op kwalificatie gebaseerde selectiecriteria per segment, dit alles leidt uiteindelijk tot het inzicht dat een grotere kansengelijkheid in het onderwijs niet hetzelfde is als, resp. nog niet hoeft te resulteren in gelijke kansen in de toegang tot verschillende beroepsposities. In

dit verband is het onderzoek van Jencks c.s. het meest bekend geworden. In dat onderzoek wordt de positie en de mogelijkheden daarbinnen van het onderwijs niet alleen krachtig gerelativeerd, doch feitelijk ontkend. Jencks' opvattingen omtrent de werking van andere, buiten de school gelegen factoren (tot zelfs zo iets ongrijpbaars als 'luck') lopen vast in de mening dat onderwijs er niets toe doet en dat de schooltijd maar het beste zo aangenaam mogelijk kan worden doorgebracht. De stap naar opvattingen als die van Illich en andere 'ontscholers' is daarmee nog maar een kleine, al kan worden betwijfeld of het Jencks bedoeling is geweest die stap ooit te zetten.²⁴

De vrijwel definitieve afrekening met de ideologie van de kansengelijkheid wordt het scherpst, origineel en in elk geval meeslepend verwoord in het werk van twee Amerikaanse auteurs, Samuel Bowles en Herbert Gintis.²⁵ Hun werk, deels gestart vanuit economisch gezichtspunt wil aantonen dat - in tegenstelling tot de conclusies waartoe Jencks en de zijnen kwamen - onderwijs alles te maken heeft met maatschappelijke ongelijkheid, doordat het als onmisbare schakel fungeert in de instandhouding en reproductie ervan. Minstens drie elementen zijn in die gedachtengang van belang. Ten eerste de relativering van de kwalifikatiefunctie van het onderwijs (waarmee de kritiek van de eerder genoemde arbeids-markttheorieën anti-human capital wordt ondersteund) en de nadruk op het bijbrengen door de school van persoonlijkheidskenmerken, noodzakelijk voor de instandhouding van de produktieverhoudingen (identificatiefunctie). Een tweede element wordt gevormd door de these van de correspondentie, dat wil zeggen dat volgens Bowles en Gintis de school die sociale relaties reproduceert die corresponderen met de relaties op de arbeidsplaats; zij proberen dit principe op meerdere niveaus uit te werken. Een derde kanttekening geldt hun aanpak: Bowles en Gintis gaan empirisch te werk door enerzijds historische analyse en daarnaast statistisch-empirisch onderzoek te verrichten onder gebruikmaking van de gebruikelijke en geavanceerde methoden en technieken.

Op hun werkwijze en de resultaten daarvan is uiteraard een en ander af te dingen (men zie de grote hoeveelheid kritische besprekingen en commentaren op hun werk) maar overeind blijft een waardevolle bijdrage ter overstijging van het individueel-deficitaire denken van de periode daarvóór en een opening naar geheel nieuwe wegen in onderzoek en theorievorming, waarin de school zelf én de haar omringende maatschappij uitdrukkelijker in het vizier komen.

Dat geldt evenzeer, en met wellicht nog meer 'wenkend' perspectief voor de sinds ongeveer 1970 in Engeland op gang komende richting die daar wordt aangeduid met 'the new sociology of

education'. We zullen hier gemakshalve spreken van de nieuwe Engelse onderwijssociologie. Haar ontstaan kent in feite dezelfde, of in elk geval soortgelijke achtergronden als de vergelijkbare reacties in de V.S. op de over het algemeen teleurstellende ervaringen met de bestrijding van de ongelijkheid van kansen (te denken valt aan de instelling van 'comprehensive schools' en de afschaffing van de selectie na het basisonderwijs middels 'eleven-plus' examens). Het is niet eenvoudig om in kort bestek hier de kern van deze nieuwe richting weer te geven, daarvoor zijn trouwens de diverse accenten binnen deze beweging alweer te ver uiteengegroeid. Op gevaar af te simplificeren zou ik willen zeggen dat het belangrijkste kenmerk is: concentratie op de inhoud en overdracht (vormgeving) van het onderwijs en het zich binnen scholen afspelende leer- en overdrachtsproces onder het gezichtspunt van externe, maatschappelijke controle. 'Knowledge and Control' luidt niet voor niets de befaamde, in 1971 verschenen bundel onder redactie van Michael F.D. Young, met als uitdagende ondertitel: 'new directions for the sociology of education'. De aandacht voor inhoud en overdrachtsprocessen van onderwijs staat hierbij niet op zichzelf - dat zijn immers zaken die in andere onderwijswetenschappen al ruimschoots in de belangstelling staan - het gaat erom hoe maatschappelijke macht, controle en belangen doorwerken in de keuze en presentatie van inhoud, van in de school ten behoeve van het onderwijs geselecteerde kennis. Inzicht in dergelijke beïnvloedende processen kan de in de school plaats vindende milieuspecifieke selectie helpen verhelderen en aldus een belangwekkende bijdrage leveren aan het antwoord op de vraag hoe het onderwijs zijn ongelijkheidsreproducerende rol nu feitelijk vervult.

In vergelijking met de ideeën van Bowles en Gintis ligt het accent van de Engelse onderwijssociologie primair bij wat zich binnen de schoolmuren afspeelt, terwijl eerstgenoemden meer oog hebben voor de macro-sociale relaties en correspondenties. Naar mijn mening zijn wederzijdse aanvullingen hier zeer goed mogelijk en noodzakelijk, temeer wanneer de verbinding naar de macro-maatschappelijke invalshoek door de nieuwe Engelse onderwijssociologie niet wordt verwaarloosd. Helemaal denkbeeldig is dat gevaar overigens niet wanneer we ons realiseren welke wetenschappelijke tradities aan deze richting ten grondslag liggen of althans als inspiratiebron fungeren: kennisociologie, fenomenologische sociologie en symbolisch interactionisme en etnomethodologie, en dan vooral de beide eerstgenoemde stromingen.

Het voert te ver hier op het ontstaan, de ontwikkeling, de bereikte resultaten, de belangrijkste vertegenwoordigers en de

kritiek verder in te gaan. Opgemerkt zij dat betreurd wordt dat empirisch onderzoek klaarblijkelijk nog steeds moeizaam van de grond komt en dat in deze nieuwe richting de positie van Basil Bernstein, al bekend van sociolinguistische bijdragen, van belang is.²⁶

Ook ontbreekt mij hier de ruimte voor uitvoerige beschouwing: een tweetal min of meer recente ontwikkelingen kunnen in elk geval niet onvermeld blijven, omdat hun invloed op de discussie van de laatste jaren onmiskenbaar is. Daar is eerst de recent in de belangstelling gekomen lijn van onderzoek van het Center for Contemporary Cultural Studies in Birmingham, met als een van de meest originele bijdragen het onderzoek naar de zgn. anti-schoolcultuur van Paul Willis en anderen.²⁷ In haar ontstaan, plaatsing en achtergronden staat dit Birmingham-onderzoek betrekkelijk los van de nieuwe Engelse onderwijssociologie en vaart zij veel duidelijker onder de vlag van de cultuursociologie. Desondanks zijn er aanwijsbaar verwante thema's.

Tenslotte mag hier niet worden vergeten dat de al veel langer in Duitsland ontwikkelde politieke economie van het onderwijs eigenlijk voortdurend inspirerend werkt bij theorie en onderzoek rond onze problematiek. Met name de arbeidsmarktonderzoeken, kwalificatieproblematiek en niet te vergeten de theorieën omtrent de rol van de staat ten aanzien van het onderwijs zijn vanuit deze hoek van belang. Dat wordt duidelijk voor wie zich de moeite getroost kennis te nemen van meer klassieke auteurs uit deze richting maar ook van die auteurs die zich door deze richting duidelijk hebben laten inspireren.²⁸

5. Conclusies

De gesignaleerde recente ontwikkelingen in diverse landen gedurende de laatste tien jaar, dus inclusief de differentieopvatting binnen de sociolinguïstiek, nieuwe arbeidsmarkttheorieën, de opkomst van radicaal-georiënteerde politieke economie in bijvoorbeeld de V.S. (Bowles en Gintis) en in de Bondsrepubliek, de nieuwe Engelse onderwijssociologie inclusief de anti-school cultuur, dit alles is meer dan voldoende aanleiding om het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid te herdefiniëren. Naast deze meer inhoudelijke impulsen daartoe voegt zich een extra factor die binnen de sociale wetenschappen en in het bijzonder in de sociologie is terug te vinden, de zgn. methodenstrijd. Toenemende kritiek op de heersende stromingen binnen de sociologie en de veelal daarmee

verbonden methoden van onderzoek, heeft onder meer geleid tot meer aandacht voor kwalitatieve methoden van onderzoek (zoals observatie, participerende waarneming, beschrijving van interacties en interpretaties daarvan enz.)

De bedoelde herdefiniëring van het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid heeft nog allerm minst geresulteerd in één eenduidig, allesomvattend verklaringsmodel waarmee het probleem kan worden geanalyseerd en de oplossingen als vanzelfsprekend kunnen worden aangeboden. Evenmin als de hiervoor besproken verklaringsmodellen daartoe in staat zijn gebleken, mag dat van nieuwe inzichten op korte termijn worden verwacht, daarvoor is de zaak te complex. Wat is dan, ondanks een zekere diversiteit van de verschillende aanzetten, toch de kern daarvan die althans mij aanleiding geeft te veronderstellen dat er vorderingen worden gemaakt?

De meer radicale opvattingen (de term is van Husén, 1978) van de laatste jaren kenmerken zich alle door het inzicht dat de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs in laatste instantie een maatschappelijk probleem is, fundamenteel verbonden met de opbouw en inrichting van de kapitalistische maatschappij en alleen tegen die achtergrond in essentie te verklaren. Inzicht in plaats en functies van onderwijs in onze maatschappij zijn onmisbaar om de verschijnselen van ongelijkheid in onderwijs te kunnen duiden. Die verschijnselen kunnen niet meer uitsluitend worden verklaard vanuit individueel-deficiënte kenmerken, dus op grond van aan- of afwezigheid van menselijke eigenschappen en vermogens, al zullen die een rol spelen. De verklaring wordt primair gezocht in de maatschappelijke verhoudingen waardoor de school en degenen die haar bezoeken mede worden bepaald in hun verschijningsvorm, handelen en denken.

De aansluiting bij de maatschappelijke functies van het onderwijs en de gevolgen daarvan voor de problematiek van onderwijs en ongelijkheid wordt gezocht via het begrip reproductie als een effectfunctie van het onderwijs. Onderwijs, zo luidt de gedachtegang, reproduceert de bestaande maatschappelijke ongelijkheid doordat het een reeks van functies vervult waarvan de belangrijkste in elk geval zijn: kwalificatie, identificatie, selectie en allocatie. Daarmee is niet gezegd dat dit alle functies van het onderwijs zijn, noch dat alleen het onderwijs de maatschappelijke institutie is die meehelpt ongelijkheid te reproduceren en al helemaal niet dat het onderwijs deze ongelijkheden zelf veroorzaakt. De taken waarmee de school is belast onder de huidige maatschappelijke verhoudingen dringen haar als het ware functies op die uiteindelijk reproductie van de ongelijke maatschappelijke verhoudingen tot gevolg hebben. Als zodanig is onderwijs 'functioneel' voor die

verhoudingen, doordat het kennis, vaardigheden, waarden en normen overdraagt aan verschillende groeperingen op onderscheiden wijze en zo die verhoudingen mede fixeert en continueert. In die zin is sprake van 'maatschappelijk georganiseerde socialisatie'.²⁹ De school bewerkstelligt dit door een leerproces op gang te brengen dat tot resultaat heeft dat leerlingen, wanneer zij de school verlaten, zowel op onderscheiden wijze en in verschillende mate gekwalificeerd zijn als zich op verschillende manieren identificeren met de maatschappelijke verhoudingen respectievelijk met binnen die verhoudingen geldende gedragingen en houdingen. Het zorgt er met andere woorden voor- en daarin ligt vooral de bijdrage aan de reproductie van ongelijkheid - dat leerlingen zódanig geselecteerd worden en zódanig de mogelijkheid krijgen zich te kwalificeren, dat uiteindelijk de zeer uiteenlopende arbeidsplaatsen worden opgevuld. Tegelijkertijd heeft dit proces meestal ook als resultaat dat leerlingen zich identificeren met de bestaande maatschappelijke werkelijkheid. Hiermede legitimeert het onderwijs zijn eigen selectieproces, de maatschappelijke verhoudingen en de ongelijkheid die eraan impliciet is. Over die legitimering nog dit. Kennelijk slaagt de school erin het selectieproces waardoor kansen op kwalificatie ongelijk worden verdeeld, aanvaardbaar te maken voor alle betrokkenen en vooral de leerlingen. In dit verband wijzen Bowles en Gintis op wat zij noemen de 'meritocratische ideologie'.³⁰ Hierin staat de opvatting centraal dat de maatschappelijke arbeids-(ver)deling, die de basis vormt van de sociale hiërarchie, en objectieve rationaliteit bezit. Door nu in het onderwijs-leerproces de prestatie centraal te stellen en uit te gaan van de premisse dat de door de school aangeboden kennis een afgeleide is van de objectieve rationaliteit van de arbeidsdeling, wordt het vanzelfsprekend dat de mate waarin leerlingen voldoen aan de geschiktheids- en prestatie-eisen van de school een juist criterium is voor de plaats die zij in de sociale hiërarchie kunnen en mogen innemen. Aldus wordt de legitimiteit van de selectie niet in twijfel getrokken, ook niet bij falen van leerlingen omdat dit zal worden toegeschreven aan individuele tekortkomingen.

Tot zover enkele gedachten uit wat wel wordt genoemd het maatschappelijke ongelijkheidsmodel. Twee korte opmerkingen tot besluit.

De eerste opmerking betreft het voorlopige min of meer theoretisch of zo men wil hypothetisch karakter van deze gedachten-gang. Duidelijk is wel dat hiermede op een aantal punten rigoreus anders wordt gedacht over de ongelijkheid in het onderwijs dan daarvóór en dat hiermede voor het onderzoek

nieuwe wegen open liggen. Dat is dan ook precies waar het op dit moment nog grotendeels aan ontbreekt: een broodnodige empirische toetsing van veronderstelde processen en relaties middels empirisch onderzoek. Gelukkig komt er, zij het aarzelend, een en ander op gang.³¹

Een tweede opmerking betreft de veronderstelde eenzijdigheid van het maatschappelijk ongelijkheids-denken, dat door de eenzijdige nadruk op de ongelijkheidsreproducerende werking van onderwijs het determinerende zwaartepunt legt bij de (kapitalistische) maatschappij en daardoor een lichtelijk fatalistische indruk maakt. Onderwijs zou, in deze visie, geheel gevangen zitten in de greep van de reproductiefunctie en geen mogelijkheden op meer emancipatoir terrein hebben. Men wijst dan op de alfabetisering van de bevolking, het toegenomen ontwikkelingspeil, de toegenomen deelname aan het voortgezet en het wetenschappelijk onderwijs enzovoort. En inderdaad is het reproductiedenken geneigd de relatieve autonomie van het onderwijs te vergeten, dan wel deze autonomie te interpreteren in een zelfde kader. Het kan zijn dat deze autonomie toch nog grotere marges kent dan wordt verondersteld. Blijft echter staan dat de relatie onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid weliswaar een tweezijdige is en door wisselwerking wordt gekenmerkt, maar dat tevens is gebleken dat van een simpele opheffing van maatschappelijke ongelijkheid middels het onderwijs geen sprake kan zijn: zo gezien slaat de balans vermoedelijk door ten gunste van maatschappelijke krachten die op het onderwijs inwerken. Onderwijs sociologie die dat aannemelijk kan maken doet nuttig, al is het niet voor iedereen altijd even aangenaam werk.

Noten

- * Uit: Onderwijs en Samenleving; centrale problemen, alternatieven, overzichten. L. Rademaker, red., Assen 1981 (Van Gorcum), pp. 55-75.

1. Vlg. A. Wesselingh (red.) (1979) p. 21 e.v.
2. Zie de C.B.S.-mededeling no. 7699, juli 1979, tabel 3.
3. A. Wesselingh, o.c., p. 24
4. Zo bijvoorbeeld: Van jaar tot jaar; onderzoek naar de school- en beroeps carrière van jongens en meisjes die in 1965 het lager onderwijs verlieten, Nijmegen, 1974 (eerste fase). Rapport van het I.T.S. (zie ook Collaris e.a. 1978) J. Peschar (1975) (zie ook Diederens, 1979). Het door het C.B.S. uit te voeren cohort-onderzoek Sociaal Milieu en Voortgezet Onderwijs. (Zie ook Smulders, 1979)

5. C.E. Vervoort, in: P. van der Kley/A. Wesselingh (red.), 1975.
6. Vlg. J.A. van Kemenade, (1970). Dezelfde argumenten staan centraal in het zgn. Talentenproject. Zie Van Heek e.a. 1968.
7. Gewezen wordt hier slechts op de beide Contourennota's van Minister Van Kemenade en op de nota 'Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituatie', 1974.
8. Zie bijvoorbeeld: A.H. Halsey, (1975), W. Tyler, (1977), T. Husén, (1978).
9. J.A. van Kemenade, o.c.
10. Zie bijvoorbeeld: M.A.J.M. Matthijssen en G.J. Sonnemans, 1959.
11. F. van Heek e.a., o.c.
12. Voor een handzaam overzicht zie C.E. Vervoort, (1968).
13. C.E. Vervoort, o.c.
14. J. Lenders e.a. (1976).
15. Lenders e.a., o.c. zie ook R. Appel e.a. (1977).
16. Zie o.a. P. van der Kley (1973).
17. o.m. bij H.G. Rolff, (1973⁶), H. Walter (1973).
18. H.G. Rolff o.c., C.E. Vervoort (1973) en G. Steinkamp (1974).
19. M.A.J.M. Matthijssen (1975).
20. L. Emmerij (1974), L. Müller en K. Mayer (1976) en vele anderen die hun scepsis al in de titel van hun publikaties doen uitkomen.
21. J. Coleman e.a. (1966).
22. A. Wesselingh (red.) o.c., p. 63
23. Vgl. I. Berg (1970), L. Thurow (1977).
24. Jencks, C. e.a. (1972).
25. S. Bowles and H. Gintis (1976).
26. Zie voor een eerste oriëntatie en kritische bespreking van de nieuwe Engelse onderwijssociologie: Karabel and Halsey (eds.) 1977.
27. Paul Willis (1976).
28. Voor de eersten: Altwater/Huisken (1971), Baethge (1972), Masuch (1972). Verder: Offe (1975b), Rolff (1974), Althusser (1976). Voor Nederland o.a. Brands e.a. (1977).
29. Vgl. Kl. Hurrelmann (Hsg.) 1974.
30. Bowles and Gintis o.c.
31. De voorstellen van de Onderzoeksgroep 'Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid' (1977) hebben mede geleid tot het instellen van een Onderzoeksthmagroep van die naam door de S.V.O. (Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs) te Den Haag. Reeds zijn projecten ter financiering voorgedragen.

De maatschappelijke ongelijkheidsdiskussie opnieuw bekeken*

Inleiding

In 1979 verschijnt *School en Ongelijkheid*¹, een bewerking van het theoretisch gedeelte van een rapport² dat was opgesteld door een groep onderwijssociologen, -ekonomen en linguïsten verenigd in de zogenaamde OOMO-groep. De gedachtengang van beide publikaties zullen we in vogelvlucht samenvatten. Uitgangspunt is de onderbouwde konstatering dat de problematiek van de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid een verschuiving in benadering te zien geeft, zowel in Nederland als daarbuiten. Die verschuiving betekent dat afstand wordt genomen van een deficiet-opvatting, waarin de verklaring voor de per sociaal milieu ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs en de uiteenlopende schoolprestaties van met name kinderen uit hoofd- en handarbeidersgroeperingen, wordt gezocht in de aan- of afwezigheid van bepaalde individuele kenmerken. Daarvoor in de plaats wordt een "maatschappelijke ongelijkheidsbenadering" voorgesteld, waarin de verklaring primair wordt gezocht in de bestaande maatschappelijke verhoudingen, die zich ook in het onderwijs manifesteren. Centraal in de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering staat de notie, dat het onderwijs een bijdrage levert aan de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid middels onderling samenhangende processen van kwalifikatie, identifikatie, selectie en de legitimering daarvan. De stelling is dat de structurele en ideologische voorwaarden³ waaronder het onderwijsleerproces plaatsvindt, zodanig zijn dat dit proces bijdraagt aan de reproductie van de bestaande machtsverhoudingen - en derhalve aan de reproductie van de aan deze machtsverhoudingen inherente maatschappelijke ongelijkheid. Vanuit de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering wordt het mogelijk het functioneren van het onderwijs te begrijpen als een onderdeel van de bestaande machtsverhoudingen binnen een maatschappijformatie en als het - voorlopige - resultaat van klassenstrijd. Daarmee komt ook het concept "gelijkheid van kansen", dat de "verwerking" en oplossing van de gekonstateerde milieu- of klassenspecifieke deelname aan het onderwijs binnen de dominante ideologie vertegenwoordigt, onder vuur. De auteurs van het OOMO-rapport en *School en Ongelijkheid* pleiten voor theorievorming en onderzoek waarbinnen ruimte is voor een analyse van maatschappelijke tegenstellingen, waarin de school zelf meer aandacht krijgt en waarin naast beleidsondersteunend

ook (ideologie) kritisch onderzoek plaatsvindt, met meer aandacht voor meer "kwalitatieve" methoden van onderzoek. Op de beide publikaties is op ruime schaal en veelal uitgebreid gereageerd. In dit artikel willen wij vanuit onze betrokkenheid bij en aan de hand van vooral de reacties op School en Ongelijkheid⁴ de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering opnieuw bekijken. Wij hebben daarmee twee bedoelingen. In de eerste plaats willen we nagaan in hoeverre de kritiek op deze benadering terecht is. In de tweede plaats willen we - in het verlengde van ons eerste doel - proberen aan te geven op welke punten de discussie over de maatschappelijke functies van het onderwijs sedert het verschijnen van School en Ongelijkheid verder is gekomen en wat dat voor implicaties heeft voor de theorievorming en het onderzoek. Overigens is het niet mogelijk om aan alle opmerkingen, reacties en suggesties die in de vaak uitgebreide besprekingen zijn gemaakt, recht te doen in één artikel. Sommige critici doen we daarmee wellicht tekort.⁵

De volgende kritiekpunten komen hier achtereenvolgens aan de orde: a. de invulling van het begrip "maatschappelijke ongelijkheid" (Harbers/Van Hasselt); b. het gebruik van het begrip "klasse" (idem); c. de verwaarlozing van de historisch-politieke kontekst van het ongelijkheidsdebat (Dronkers en Soutendijk); d. de eenzijdigheid van het reproductiedenken en het daaruit resulterende défaitisme (velen).

De invulling van het begrip "maatschappelijke ongelijkheid"

Als reproductie van maatschappelijke ongelijkheid een van de maatschappelijke functies is van het onderwijs, wat is dan in dit verband precies de invulling van maatschappelijke ongelijkheid, wat wordt er dan met andere woorden nu precies gereproduceerd? De beantwoording van deze essentiële vragen is van belang omdat het antwoord hierop tevens de sleutel verschaft tot de vraagstelling of er naast reproductie van ongelijkheid mogelijkwijze ook van "non-reproductie" (reduktie, emancipatie) sprake is. Dat dit ook uiterst moeilijk te beantwoorden vragen zijn wordt duidelijk voor wie beseft dat hele generaties sociologen zich al met maatschappelijke ongelijkheid hebben beziggehouden. De kritiek nu op School en Ongelijkheid is dat daarin nergens een rechtstreeks antwoord op deze vragen wordt gegeven. En dat is een terechte kritiek. De suggesties die de critici doen zijn ons inziens echter ook niet onproblematisch. Wij willen hier met name ingaan op de uitwerking die Harbers en Van Hasselt geven aan het concept "maatschappelijke ongelijkheid".⁶

Harbers en Van Hasselt komen tot de stelling dat het onderwijs

de maatschappelijke ongelijkheid weliswaar helpt reproduceren maar deze ook reduceert. Zij kunnen deze stelling verdedigen, omdat zij maatschappelijke ongelijkheid op een geheel eigen wijze definiëren. Maatschappelijke ongelijkheid is, stellen zij, in de kern van de zaak, synoniem met verschillen in inkomen, kennis en macht - oftewel de primaire dimensies van de ongelijkheid⁷. Daar is natuurlijk op zich niets tegen in te brengen; waarschijnlijk zijn dat korrekte operationalisaties van maatschappelijke ongelijkheid. Problematischer is echter de tweede stap van Harbers en Van Hasselt. In hun streven de band met de empirie in stand te houden "vertalen" zij verschillen in kennis, inkomen en macht in kwantificeerbare en absolute verschillen. En daar zitten nogal wat haken en ogen aan. Als centraal punt kunnen we wijzen op het feit dat deze ingreep het begrip "maatschappelijke ongelijkheid" ontdoet van alle verhoudingsaspecten. Daarmee wordt bedoeld dat, wanneer wij spreken over maatschappelijke ongelijkheid, we niet alleen doelen op de waar te nemen kwantitatieve verschillen in bezit, kennis enzovoort, maar evenzeer de verhouding aan de orde willen stellen waarin groepen van individuen (die wij klassen noemen maar daarover straks), staan ten opzichte van andere groepen - een verhouding die wordt gekenmerkt door onderdrukking en verzet. Verandering in de kwantitatief waarneembare verschillen tussen deze groepen impliceert derhalve niet automatisch korresponderende veranderingen in de verhouding die groepen ten opzichte van elkaar innemen. Hoewel Harbers en Van Hasselt het probleem niet op deze wijze aan de orde stellen, stuiten zij daar op wanneer ze een antwoord pogen te geven op de vraag of het onderwijs een bijdrage heeft geleverd aan de reductie van machtsverschillen in de samenleving. Maar wat is macht? Wanneer we Webers definitie, die nog steeds adequaat lijkt volgen, is macht de mogelijkheid de handelingsalternatieven van een ander in te perken. Het begrip verwijst daarmee rechtstreeks naar de asymmetrische verhouding die er tussen individuen of groepen individuen bestaat. Omdat Harbers en Van Hasselt de maatschappelijke ongelijkheid duiden in kwantitatieve termen moeten zij om te beginnen afzien van de vraag wat macht is. Dit ondermijnt hun reductietheze verder aanzienlijk omdat - wanneer we het trio kennis, inkomen en macht niet als een vanzelfsprekende eenheid nemen - verschillen in kennis en inkomen op hun beurt waarschijnlijk het resultaat zijn van een specifieke asymmetrische machtsverhouding tussen groepen en de daarin geïmpliceerde verschillen in macht. Het buiten beschouwing laten van deze verhouding maakt het daarmee in principe onmogelijk de rol van het onderwijs met betrekking tot de bijdrage die het levert aan de reproductie dan wel de omvorming van deze verhouding aan de

orde te stellen en te onderzoeken. Ook de kunstgreep - en dat is het omdat de relatie tussen het onderwijs en de maatschappelijke machtsverhoudingen wordt omzeild - om de bijdrage die het onderwijs levert aan de legitimatie van macht(sverschillen) in het middelpunt van de belangstelling te plaatsen, is om dezelfde reden tot mislukken gedoemd. Onduidelijk blijft immers wat onder ideologische aanpassing dan wel ideologisch "inzicht" moet worden verstaan, wanneer niet duidelijk gemaakt wordt welke rol het ideologische (in casu ideologieën) in een samenleving speelt. De criteria die Harbers en Van Hasselt hanteren wat betreft hun reductiethese zijn, om het iets anders te stellen, absolute criteria. Zij verwijzen naar de kwantitatieve aspecten van (vooral) de kennis- en inkomensverschillen in de kapitalistische samenleving rond 1900. Vergeleken met die tijd is er nu ongetwijfeld sprake van een vermindering in de verschillen tussen groepen voor wat betreft kennis en inkomens. Terzijde zij opgemerkt dat, hoewel er sprake is van een kennisaccumulatie het nog maar helemal de vraag is of en in welke mate de onderscheiden groepen hiervan "kennis" kunnen nemen. Over de rol die het onderwijs gespeeld heeft én nog speelt in het reduceren van kennisverschillen kan lang en breed worden gediskussieerd. Maar dat het onderwijs hieraan heeft bijgedragen staat buiten kijf.

Afzien van de verhoudingsaspecten van de bestaande maatschappelijke ongelijkheid leidt, kort samengevat, tot een theoretisch niet te verdedigen distributief perspectief, tot statische theorievorming. Daarmee wordt zeker niet gesteld dat het beschouwen van de maatschappelijke ongelijkheid als een verdelingsprobleem irrelevant is. Waar het ons echter om gaat is dat iedere (onderwijs) sociologie, die de pretentie heeft meer dan louter deskriptief bezig te zijn, niet kan blijven stilstaan bij de konstatering dat kennis, inkomen en macht ongelijk verdeeld zijn. Ook moet de vraag worden gesteld naar de structurele en ideologische voorwaarden waaronder die verdeling kan zijn wat ze is. En dat impliceert ons inziens een theorie van de macht(sverhouding) waarin, vanuit een onderwijssociologisch perspectief, de rol die het onderwijs speelt met betrekking tot de structurele en ideologische onderbouwing van die verhouding⁸ centraal moet staan.

De auteurs van School en Ongelijkheid wordt veelvuldig het verwijt gemaakt dat zij de maatschappelijke strijd in en buiten het onderwijs negeren (zie ook hierna), omdat zij de bijdrage die het onderwijs levert aan de reproductie van de bestaande machtsverhouding centraal stellen. Vanuit het perspectief dat hiervoor, aan de hand van de opmerkingen van Harbers en Van Hasselt is geschetst, en dat wij het distributieve perspectief willen noemen, schijnt, aldus de critici,

deze strijd veel meer op de voorgrond te treden. Dit nu betwijfelen wij ten zeerste. Wat in een distributief perspectief naar voren komt zijn de resultaten van de tweede strijd; het proces van verdeling en de determinanten daarvan blijven echter - zeker voor wat de maatschappelijke bepaaldheid ervan aangaat - buiten het blikveld. En dat lijkt niet alleen vanuit een wetenschappelijk oogpunt een ernstig gemis, maar ook vanuit het perspectief van een socialistische onderwijspolitiek.

Het gebruik van het begrip "klasse"

In School en Ongelijkheid wordt, nogal gemakkelijk en zonder veel omhaal en ook nog veelal impliciet het begrip "maatschappelijke ongelijkheid" verbonden met het begrip "klasse" en "klassenmaatschappij". Ook deze begrippen blijven, aldus de critici, onduidelijk. En ook op dit punt moeten we de critici voor een deel gelijk geven. Wij zijn akkoord met het door Tillekens en Bilkes verwoorde standpunt, dat er gewerkt moet worden aan een duidelijk klassentheoretisch model dat het vertrekpunt moet vormen van theorie en onderzoek met betrekking tot de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. (a.w., p. 152) Wij zijn het niet eens met het standpunt, zoals door Harbers en Van Hasselt verwoord, dat het begrip "klasse" een onbruikbaar begrip is. Harbers en Van Hasselt komen tot deze konklusie omdat huns inziens zowel onduidelijk is wat er onder dat begrip moet worden verstaan, als - ten gevolge hiervan - op welke wijze dit begrip empirisch "gevuld" moet worden. Zij stellen dan ook voor het begrip "klasse" op algemeen niveau te vervangen door het begrip "maatschappelijke ongelijkheid" als een "begrip dat wél maatschappelijke tegenstellingen aangeeft, maar geen uitspraak doet over het primaat van één van die tegenstellingen". (a.w., p. 111) Waar dat in resulteert is hiervoor al aangegeven. Toch is dit een belangrijk punt, omdat in School en Ongelijkheid met behulp van het klassebegrip getracht wordt het hiervoor genoemde distributieve perspectief te overwinnen. Harbers en Van Hasselt onderscheiden drie betekenissen die aan het klassebegrip worden toegekend: klasse als beschrijvende, als theoretische en als politieke categorie.⁹ Naar onze mening geven zij terecht aan dat het gebruik van de term "klasse" als beschrijvende categorie een groot aantal problemen oplevert, die de waarde van het begrip op deze manier gebruikt nogal dubieus maken.

Een "klasse" is, dat kan de konklusie zijn uit de bezwaren die Harbers en Van Hasselt tegen het beschrijvende klassebegrip inbrengen niet aan te wijzen; wat wel aan te wijzen is zijn groepen die meer of minder gezamenlijke belangen hebben, poli-

tieke bondgenootschappen aangaan enzovoort. De vraag is dan natuurlijk of het klassebegrip, opgevat als een politieke en theoretische categorie wél bruikbaar is. Voor wat betreft de politieke "betekenis" van het klassebegrip kunnen we kort zijn: natuurlijk heeft het klassebegrip een politieke inhoud, juist omdat de marxistische theorie naast een wetenschappelijke theorie tegelijkertijd ook een politieke handelingstheorie pretendeert te zijn, op basis waarvan de heersende maatschappelijke machtsverhoudingen gekritiseerd en omgevormd kunnen worden. Maar politieke overtuigingen kunnen geen vervanging zijn voor wetenschappelijke analyse en derhalve dient de nadruk te liggen op de vraag of het klassebegrip - als theoretisch begrip - bruikbaar is met betrekking tot de analyse van de rol die het onderwijs speelt in de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid. Het voornaamste bezwaar dat Harbers en Van Hasselt inbrengen tegen het gebruik van de term klasse als theoretische term is, dat de band met de empirie wordt verbroken: "het wezen wordt op onnavolgbare wijze gekonstrueerd uit verschijningsvormen". (a.w., p.109). Aan de hand van het voorbeeld van de schooltegenkultuur nemen we dit bezwaar onder de loep.

In zijn in 1977 verschenen onderzoek met de veelzeggende titel 'Learning to Labour. How working class kids get working class jobs' schetst Willis een beeld van de wijze waarop een aantal arbeiderskinderen - alle inspanningen van het onderwijs ten spijt - toch weer arbeiders worden. Hij is van mening dat dit reproductieproces van maatschappelijke ongelijkheid niet begrepen moet worden vanuit een tekort schieten van arbeiderskinderen - de deficiethypothese zoals die vanaf de jaren zestig tot en met Bourdieu en Passeron is geformuleerd. Eerder is deze reproductie het resultaat van een botsing tussen de cultuur van de midden- en van de arbeidersklasse, waarin arbeiderskinderen als het ware "vrijwillig" afzien van de op middenklasse-waarden georiënteerde stijgingsperspektieven via het onderwijs en kiezen voor het verrichten van handarbeid. Arbeiderskinderen ontwikkelen met andere woorden een schooltegenkultuur; zij verwerven zich een eigen identiteit tegenover de school, die hen in hun identiteit bedreigt omdat deze zowel houdings- en gedragseisen stelt die arbeiderskinderen "vreemd" zijn, als de houdingen en gedragingen die in arbeiderskringen normaal (en adequaat) zijn ridiculiseert. En deze identiteit ontleen zij, aldus Willis, aan de arbeiderscultuur.

Het is hier niet nodig uitgebreid in te gaan op het onderzoek van Willis. Waar het om gaat is dat er groepen leerlingen bestaan die een eigen identiteit ontwikkelen op basis van betekenissen en handelingsstrategieën, die overeenkomen met of ontleend zijn aan een bredere arbeiders(sub)cultuur.¹⁰ In

sommige gevallen gaat deze ontwikkeling van een eigen identiteit regelrecht in tegen de door de school geëiste houdingen en gedragingen; in het merendeel van de gevallen echter wordt de door de school uitgedragen meritokratische ideologie geheel of gedeeltelijk afgewezen, zonder dat dit tot een totale afwijzing van de school voert. Nu is het natuurlijk allereerst de vraag of de waargenomen vormen van verzet tegen de school begrepen kunnen worden in termen van identiteitsontwikkeling. Gaat men daar niet van uit, dan blijft er weinig anders over dan variabelenonderzoek te doen, waarbij de verklaring voor het al dan niet afwijzen van de school wordt gezocht in een min of meer "toevallige" samenloop van omstandigheden. Een procedure die we, zeker ook in het onderwijssociologisch onderzoek, kennen uit de jaren zestig waar de verklaring voor het optreden van verschillen in schoolloopbanen werd gezocht in kenmerken van gekonstrueerde groepen.

Formuleren we verzet echter in termen die dit verzet pogen te begrijpen als het resultaat van een proces waarin individuen (al dan niet "bewust") de waarde die de school heeft met betrekking tot hun eigen leven (leren) duiden, dan krijgen we een geheel ander perspectief. Een perspectief waarin, via het begrip "cultuur", het konkrete handelen van individuen wordt gerelateerd aan maatschappelijke structuren en aan deze structuren inherente tegenstellingen. Cultuur vatten we dan wel op als een geheel dat "niet statisch, of samengesteld (is) uit een aantal invariante categorieën, dat op hetzelfde niveau in iedere soort van samenleving kan worden afgelezen. De essentie van het culturele en van culturele vormen in de kapitalistische maatschappij is de bijdrage daarvan aan de kreative, onzekere en gespannen reproductie van verschillende soorten van sociale verhoudingen"(Willis, p. 172). Wat men ook onder cultuur moge verstaan, vrijwel niemand bestrijdt het bestaan van verschillende culturen waarin maatschappelijk onderscheiden groepen als het ware hun eigen identiteit ontwikkelen en tot uiting brengen. Toegespitst op arbeiders: uit onderzoek naar zowel arbeidersbewustzijn¹¹ als arbeiderscultuur in een bredere betekenis¹² blijkt het bestaan van een "wij versus hen"-opvatting met daarmee verbonden handelingsstrategieën hoe met de "wij versus hen"-wereld om te gaan. Kenmerkend voor de arbeiderscultuur is echter dat er naast momenten van inzicht in de positie die haar dragers innemen ten opzichte van hun "werkelijke bestaansvoorwaarden" (de term is van Althusser) evenzeer momenten in voorkomen die sociologen in de jaren zestig aanleiding gaven te spreken van een "verburgerlijkte arbeider". Wat hieruit duidelijk wordt en wat politici reeds lang weten, is dat een maatschappelijke (belangen) groep niet vanzelfsprekend of uit zichzelf haar belangen weet te formule-

ren, niet uit zichzelf een eigen identiteit als groep ontwikkelt, maar dat deze "eenheid" georganiseerd moet worden. Ook een dominante groep moet deze eenheid organiseren maar treft daarvoor een institutioneel kader aan dat haar daartoe de mogelijkheden verschaft - al is het louter om het feit, dat zij het zelf gekreëerd heeft. Onderdrukte groepen moeten zich echter deze eenheid bevechten - wanneer zij binnen de institutionele kaders blijven - tegen de dwang van de institutionele praktijken en - wanneer zij de voorgeschreven kaders verlaten - tegen de dwang van het repressieve staatsapparaat in.

Het begrip "klasse" nu lijkt een bruikbaar begrip om op theoretisch niveau de verhouding aan te duiden waarin verschillende maatschappelijke groepen ten opzichte van elkaar staan in termen van mogelijkheden om hetzij hun eigen identiteit of eenheid te realiseren dan wel deze eenheid voor andere groepen tendentieel te desorganiseren. Het begrip "klasse" is daarmee bovenal een verhoudingsbegrip zonder dat "de band met de empirie" wordt of is doorgesneden. Zo geformuleerd is het een begrip dat perspectieven biedt voor het door Tillekens en Bilkes bepleite klassentheoretische model en geenszins rijp om - zoals Harbers en Van Hasselt doen - naar de wetenschappelijke schroothoop te worden verwezen. Wij erkennen dat er met betrekking tot dit begrip de nodige definitieproblemen bestaan én nog zullen ontstaan, maar menen tegelijk dat via het begrip "klasse" dat wat wij hiervoor het distributieve perspectief hebben genoemd, kan worden overstegen. Het is ons onduidelijk hoe de ongelijke deelname aan het onderwijs (en de effecten daarvan) beter dan via het begrip "klasse" in verband gebracht kan worden met de maatschappelijke machtsverhouding. En dat wij dit laatste van essentieel belang achten zal allengs wel duidelijk zijn geworden.

De verwaarlozing van de historisch-politieke kontekst van het ongelijkheidsdebat

Waar gaat het om? Kort samengevat: de auteurs van School en Ongelijkheid (en daarmee de gehele OOMO-groep) geven - aldus de critici - blijk van weinig besef van de historische ontwikkeling van het ongelijkheidsdebat in Nederland én van de onderwijspolitieke strijd die dat met zich meebracht, zodat hun visie gekenmerkt wordt door een soort sociologisch "hyperfunktionalisme" dat slechts de maatschappelijke verhoudingen van na 1960 als basis neemt. Zowel Soutendijk als Dronkers geven met talrijke voorbeelden uit de sfeer van de onderwijsvernieuwers en de socialistische onderwijzers (Thijssen, Boeke, Ligthart enzovoort) aan, dat de strijd in en over het onderwijs begint zodra er sprake is van volksonderwijs en dat

het bovendien juist in en door deze strijd is dat het konkrete functioneren van onderwijs wordt bepaald.

Soutendijk en Dronkers hebben gelijk wanneer zij wijzen op het ontbreken van historische analyses van het onderwijs en de strijd daarover in zowel het OOMO-rapport als in School en Ongelijkheid. Maar, impliceert het ontbreken van dergelijke analyses een "sociologisch hyperfunktionalisme"? Of, anders geformuleerd, is er in het theoretisch kader dat wij hanteren, de zogenaamde maatschappelijke ongelijkheidsbenadering, geen ruimte voor begripsontwikkeling ten aanzien van de maatschappelijke strijd in en over het onderwijs? En, zou deze ruimte er wel zijn geweest wanneer wij de strijd van de onderwijsvernieuwers expliciet in onze analyses hadden betrokken? Vermoedelijk zouden wij met historische analyses achter de hand enkele relativeringen en nuanceringen hebben aangebracht in de nu vaak stellig klinkende funktionaliteiten van het onderwijsstelsel als belangrijke schakel in het ongelijkheidsdebat, doordat de rol van het onderwijs als politieke arena waarbinnen evenzeer klassetegenstellingen worden uitgevochten, wat scherper zou zijn aangezet. Nuanceringen, jawel, maar of daarmee de centrale these van de reproductiefunctie zou zijn ondergraven, respektievelijk of alle verbeteringen en vernieuwingen in het onderwijs te boeken zouden zijn op rekening van alleen de strijd van progressieve onderwijzers en/of arbeidersbewegingen, zoals de kritici ons willen doen geloven? Terecht heeft Van der Kley (a.w., 588), in zijn reactie op Soutendijk mede aan de hand van de resultaten van de Censusedmonografie Onderwijs in Nederland¹³ erop gewezen dat, ondanks aanwijsbare emancipatoire tendensen in onder andere onderwijsdeelnamen, het zeer de vraag is of de relatieve posities van de maatschappelijke groeperingen ten opzichte van elkaar in de konsumptie van het goed onderwijs ook aanzienlijk zijn veranderd.¹⁴

Onder erkenning van het belang van analyses van de aard en strekking als door Dronkers en Soutendijk bedoeld, lijkt dat voorlopig het meest reële standpunt, in afwachting van nieuwe gegevens uit onderzoek. Dergelijke analyses zouden niet mistaan in een onderzoeksprogramma rond dit thema en zijn in het programma van de al genoemde Vereniging OOMO zeer wel mogelijk. Nog één opmerking. De analyse in het OOMO-rapport draagt sterk het stempel van de onderwijssociologie, zoals Soutendijk terecht opmerkt. De vraag is wel wat daarmee wordt bedoeld. Het is inderdaad juist dat vooral wordt gekeken naar het sociologisch onderzoek vanaf ongeveer 1960, waarbij het stramen is gevolgd van de boekaflevering 1975 van Mens en Maatschappij. Het is niet verwonderlijk dat in een sociologisch tijdschrift de rol van sociologen in het debat centraal staat;

voor het OOMO-rapport kan dat inderdaad enkele beperkingen opleveren van de soort waarop Soutendijk en Dronkers wijzen. Maar dat moet niet leiden tot de suggestie dat de gevolgde redenering mank gaat doordat analyses van de historisch-politieke situatie goeddeels ontbreken en al helemaal niet dat dergelijke historisch-politieke rekonstrukties niet zouden behoren tot de (onderwijs) sociologische bagage en dat daarom de diagnose eenzijdig sociologisch zou zijn. Bij Soutendijk klinkt iets dergelijks door, terwijl Dronkers - begrijpelijk - juist wijst op de noodzaak voor sociologen van een historisch-maatschappelijke analyse van de kontekst van vóór 1945. Hoe het ook zij, beider pleidooi voor serieuze aandacht voor de historisch-politieke kontekst en de impliciet daarmee verbonden multidisciplinaire benadering wordt door ons ondersteund en waar mogelijk ook in landelijk verband in praktijk gebracht.

De eenzijdigheid van het reproductiedenken en het daaruit resulterende défaitisme

We komen nu op een belangrijk punt, dat door vele kritici is opgepakt en dat in feite het kernprobleem vormt van de discussie. Waar de kritici op wijzen respektievelijk zich tegen verzetten is velerlei, maar geldt vooral de eenzijdigheid in het gebruik en de uitwerking van de "reproductiefunctie" en het uit deze opvatting resulterende determinisme, pessimisme, défaitisme dan wel fatalisme om maar eens een aantal door de kritici gebruikte termen te laten vallen. De kritiek richt zich dan vooral op het eenzijdig de nadruk leggen op de afhankelijkheid van het onderwijs van de bestaande maatschappelijke verhoudingen en de daarachter werkende krachten en machten, waardoor onvoldoende recht zou worden gedaan aan de relatief autonome positie van het onderwijs als maatschappijsector (vgl. Leune). Tevens zou het die visie ontbreken aan een gevoeligheid voor de emancipatoire krachten die in het onderwijs werkzaam zijn (de vermeende "blame the teacher"-mentaliteit van de reproductiedenkers, vgl. Soutendijk). Een en ander leidt tot voorstellen om naast de reproductiefunctie te spreken van een emancipatiefunctie (Soutendijk), dan wel een reductiefunctie (Harbers/Van Hasselt).

Voordat op deze kritiekpunten nader wordt ingegaan eerst een opmerking vooraf. Het lijkt soms alsof de term "reproductie" in de kontekst van de relatie tussen onderwijs en ongelijkheid van vrij recente datum is en nog pas sinds kort in de discussie een rol speelt. Wellicht geldt dit in Nederland, want in de ons omringende landen is men aan het begrip reproductie al wat langer gewend en misschien dat men daarom elders wat

minder schichtig reageert.¹⁵

In ons land moeten publikaties als die van Jan Brands (1971, 1973), Cor Vervoort, (1972, 1973), Loek Zonneveld (1974), Jan Lenders, en andere (1976) worden genoemd als signalen waarin de gedachte dat van reproductie sprake zou kunnen zijn, al min of meer impliciet naar voren komt. Op gevaar af iemand over het hoofd te zien menen wij dat in Nederland voor het eerst en in duidelijke termen over reproductie wordt gesproken in 1975 en wel in de bundel 'Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid' en wel door de beide redacteurs en door Vervoort, die met enige aarzeling maar uiteindelijk toch met instemming Klaus Hurrelmann citeert waar deze de reproductie en ongelijkheid postuleert als het resultaat van een aan egalitaire intenties ontsproten verdelingsmodel.¹⁶

Zoals gezegd behoorde spreken in termen van "reproductie" dan wel het "maatschappelijk ongelijkheidsmodel" in zekere zin in die tijd niet tot de gebruikelijke terminologie en waren afwerende reacties vanwege het min of meer bedreigende/ontmoedigende karakter ervan dus te verwachten. Terzijde zij opgemerkt dat dit achteraf gezien door Vervoort moet zijn aangevoeld toen hij voor het nawoord van dezelfde Mens en Maatschappij-bundel de volgende tekst schreef: "Wij zijn ons ervan bewust dat deze vooronderstelling (dat de sociale wetenschappen in staat zijn nieuwe perspectieven te openen door het ongelijkheidsprobleem als maatschappelijk probleem op te vatten, F.M./A.W.) niet door iedereen aanvaard wordt: beter gezegd door sommigen en wellicht velen, niet aanvaard zal worden".¹⁷ Dat is inderdaad gebleken.¹⁸ Helemaal onbegrijpelijk is een zekere weerstand tegen de "entzauberende" werking van deze opvatting natuurlijk niet, en dat verklaart ook de felheid van een aantal reacties op dit punt. Het zal dan ook duidelijk zijn dat dit discussiepunt zeer fundamenteel is en zoveel vragen en problemen oproept dat adequate beantwoording niet eenvoudig zal zijn, willen we niet in oppervlakkige algemeenheden blijven steken. Ook al omdat in de reactie van Van der Kley hierover al het nodige is opgemerkt, hoeft hier niet alles herhaald te worden. Desondanks doen wij een poging, waarbij soms expliciet op kritiek van bepaalde personen wordt ingegaan. We maken drie opmerkingen.

Allereerst dat in het denken over de reproductiefunctie van het onderwijs door diegenen die zich daarmee bezighouden zonder veel problemen wordt erkend dat sommige standpunten aan een zekere eenzijdigheid mank gaan. De notie dat de school - al dan niet via rechtstreekse correspondentie à la Bowles en Gintis - de belangrijkste instantie in de reproductieketen zou zijn, is niet alleen eenzijdig maar legt ook te veel gewicht bij de school. Vaak gaat dat gepaard met een zekere mate van

"doemdenken": voor onderwijshervormingen die de reproductie zouden kunnen terugdringen, wordt weinig ruimte gezien door de hechte verankering van de school in de maatschappij ("de school aan banden"). De kans op verbetering via de school is daarmee gering en paradoxaal genoeg wordt de school in dát opzicht van veel minder belang geacht. De school daalt als het ware in gewicht. Dergelijke noties, die ons inziens moeten worden gezien tegen de achtergrond van de terechte kritiek op de optimistische kijk op onderwijs als bijdragend tot gelijkheid en democratie, verdienen inderdaad kritische beschouwing en dienen te worden genuanceerd.¹⁹

Echter - en dat is de tweede opmerking - impliceert dit dat het reproductiestandpunt al te gemakkelijk wordt ingegeven door een soort ideologische vooringenomenheid en een voldoende empirische basis ontbeert (zie onder andere Leune)? Immers, zo is de redenering, onderwijs doet nog heel wat meer dan alleen reproduceren, het heeft allerlei latente functies, kweekt naast volgzaamheid ook verzet, en resulteert bij tijd en wijle zelfs in zoiets als neo-marxistische onderwijssociologie. Nou valt dat met die empirische basis best mee. Eerder hebben we al gekonkludeerd dat in de vaderlandse onderwijssociologische discussie de term "reproductie" bewust is gehanteerd in een overzicht van het na-oorlogse empirisch onderzoek²⁰, juist ten einde de hardnekkigheid waarmee de deelname en het schoolsucces in het voortgezet onderwijs milieuspecifiek bepaald bleek, te karakteriseren. Uit alle mogelijke empirische gegevens blijkt telkens weer dat deze "scheve" verdeling weliswaar kleine verschuivingen te zien geeft, maar dat in grote trekken het beeld niet verandert, in Nederland noch daarbuiten. Ook na de bedoelde evaluatie van het empirisch sociologisch onderzoek in 1975 is deze uitgangsstelling empirisch ondersteund en niet in de laatste plaats door de analyse van de volkstellinggegevens van 1971.²¹ Bovendien valt dezelfde tendens te signaleren in de diverse analyses van Dronkers c.s. die expliciet hebben geprobeerd veranderingen in de schoolloopbanen na te gaan door metingen in de tijd met elkaar te vergelijken. Hun konklusies wijzen terecht op verfijningen en nuanceringen van het algemeen beeld, maar ontkomen geenszins aan dezelfde vaststelling dat het steeds weer herhaalde patroon van samenhang tussen milieu van herkomst en schoolkeuze en schoolsucces in grote trekken konstant blijft.²² Empirie genoeg, zo komt het ons voor, in elk geval voldoende om deze dertig jaar lang vastgestelde monotonie (die waarachtig in beleid en research niet onopgemerkt is gebleven!) met nieuwe, althans andere theoretische termen te benaderen, ten einde tot verklaringen te kunnen komen die het niveau van de deficieten, de tekorten overstijgen. Voor ons is de konklusie dan niet zo moeilijk te

trekken én ligt de formulering in termen van reproductie voor de hand. Dat anderen kennelijk op basis van dezelfde empirische gegevens tot andere konklusies komen (reduktie van ongelijkheden, emancipatie) is natuurlijk maar voor een deel terug te voeren op een soort van "theoretische fixatie" van de onderzoeker, al speelt zoets mee. Het lijkt belangrijker te kijken naar het niveau waarop men uitspraken doet. Vaststelbare distributieve verschuivingen met effecten vooral op individueel niveau, kunnen ons inziens terecht dergelijke konklusies opleveren. Ons verhaal gaat eerder over gelijkblijvende of althans niet essentieel gewijzigde maatschappelijke verhoudingen, ondanks aanwijsbare veranderingen en verbeteringen voor individuen en sociale categorieën (vergelijk de toegenomen deelname aan het vwo en het wo van meisjes en vrouwen).

Dat brengt ons op het derde punt: het determinisme dat het reproductiedenken steeds weer wordt verweten, en dat de ruimte voor tegengestelde tendensen zou minimaliseren. Laten we de discussie hierover kort en zakelijk houden. Overtuigingen en uitspraken waarin het onderwijs wordt afgeschilderd als een willoos werktuig in handen van "de maatschappij", of van vitale sectoren daarbinnen ("de ekonomie") of van belangengroepen ("de ondernemers") zijn simplistisch eenzijdig en misleidend en dienen te worden ontkracht voor zover dat nog nodig mocht zijn. Dergelijke opvattingen leiden inderdaad tot determinisme en fatalisme omdat de ruimte voor tegenkrachten en voor andere effecten van onderwijs ogenschijnlijk ontbreekt. Ten overvloede: dat is niet het standpunt van de meeste theoretici van de reproductiethese en ook niet het onze. Wat dan wel? In aansluiting op wat daarover de laatste jaren in Engeland en de Verenigde Staten is gezegd en geschreven het volgende.

Anders dan in het traditionele sociologische functionalisme (vanaf Durkheims definitie van edukatie tot Parsons begrip van socialisatie) doelt de term 'reproductie' hier op de bevochten continuering van de fundamentele maatschappelijke verhoudingen (klasse-, sekse-, enzovoort) die resulteert in een gedeeltelijk onaangetaste maatschappijformatie waarin sprake is van dominantie en onderschikking op antagonistische basis.²³ De termen 'bevochten' en 'antagonistisch' duiden reeds op een weinig soepel verlopend, door strijd en verzet gekenmerkt proces.²⁴

Scholen zijn geen louter reproducerende instellingen waarin de leerlingen funktioneren als passieve opnemers van wat in manifeste en verborgen leerplannen en leergangen wordt gepresenteerd en zo geruisloos worden ingevoegd in de maatschappelijke orde. Een dergelijk beeld maakt een karikatuur van bij het onderwijs betrokkenen, docenten zowel als leerlingen. Belang-

rijker is echter dat dit soort 'hyperfunktionalisme' geen oog heeft voor het feit, dat de maatschappelijke verhoudingen fundamenteel worden gekenmerkt door tegenspraken, die zich in de maatschappijsektoren en -instituten manifesteren en die ook het onderwijs niet onberoerd laten. Zo leveren scholen op uiteenlopende niveaus gekwalificeerden af door de leerlingen te selekteren en te sorteren naar diverse onderwijsstromen en te sluizen in een hiërarchisch arbeidssysteem. Scholen leveren aldus de voorwaarden voor het arbeidsdelig produktiesysteem en de kapitaalakkumulatie en tegelijk voor de legitimering van dat systeem. Zij handhaven een meritokratische ideologie en daarmee kondities voor de kontinuering van ongelijkheid. Hoezeer deze beide functies, die van selektieve kwalifikatietoerusting, want daar gaat het om, en die van legitimering met elkaar in tegenspraak kunnen zijn, leert ons de huidige periode waarin door de hoge graad van werkloosheid en relatieve 'overproduktie' van hooggekwalificeerden, de legitimering van de wijze waarop het onderwijs funktioneert, wel onder zeer zware druk is komen te staan. Hoe een dergelijke pressie als gevolg van tegenstrijdige verwachtingen naar het onderwijs, in het onderwijs tot uiting komt, zou voorwerp van onderzoek moeten zijn. Sommige symptomen van de huidige problemen in het onderwijs zijn van deze druk vermoedelijk het gevolg, denk aan: demotivatie, absentie, verzet.

Waar het echter vooral om gaat is, dat wat zich in het onderwijs afspeelt niet eenduidig is te vatten in steeds dezelfde termen. In onderwijs is sprake van verdeling van kennis maar ook van produktie van kennis; onderwijs werkt in zekere zin onderdrukkend, maar heeft daarnaast evenzeer emancipatoire werkingen; onderwijs reproduceert ongelijkheid maar draagt ook bij aan vermindering van ongelijkheden; onderwijs is sterk verbonden met de maatschappelijke omgeving waarin het ligt ingebed maar is evenzeer een relatief autonome institutie. Een dergelijke spanningsbundel van tegenstrijdige kenmerken karakteriseert het functioneren van onderwijs in onze maatschappij en deze dient in het spreken over reproductie steeds te worden meegenomen. In de discussie van de achter ons liggende jaren - het moet gezegd - is dat niet altijd even expliciet gedaan. 'Kortom, de dialektiek van overheersing en verzet, de notie dat scholen niet alleen overheersing leren aanvaarden noch uitsluitend tot verzet oproepen maar een mengeling van beide zaken praktiseren, die notie is onder reproductie-aanhangers wat op de achtergrond geraakt. (...) Anders gezegd: scholen zijn maatschappelijke instellingen met een heel bijzonder kenmerk, namelijk dat van een voortdurende strijd tussen hegemonaire en tegen-hegemonaire krachten.'²⁵

Sprekend en denkend over reproductie van ongelijkheid in het

onderwijs dient men zich voortdurend bewust te zijn van een balans tussen deze rivaliserende processen. Een dergelijke meer 'open' benadering heeft het voordeel dat wellicht duidelijker wordt welke maatschappelijke invloeden op het onderwijs de balans naar deze of gene zijde doen doorslaan. Wanneer en onder welke kondities hebben de conserverend-reproductieve krachten de overhand boven de vernieuwend-emancipatoire? Welke rol spelen daarbij de interne determinanten binnen de relatief autonome institutie onderwijs? Hoe wordt de dominantie van de meritokratische ideologie tot stand gebracht en intact gehouden, met welke middelen en onder welke kondities? Hoe vertalen zich de opvattingen over bijvoorbeeld de veronderstelde hegemonie van hoofd- over handarbeid in criteria voor en processen van de verdeling van schoolkennis over de diverse categorieën scholen en leerlingen en met welke gevolgen voor de reproductie, casu quo reductie van ongelijkheid? Dergelijke vragen doen recht aan de relatief autonome positie van de school maar stellen desondanks aan de orde hoe de kondities voor de instandhouding van de ideologische hegemonie in scholen gehandhaafd blijven zonder dat ze van buiten/boven af aan de school dwingend worden opgelegd.²⁶ Met determinisme en als gevolg daarvan fatalisme heeft dat naar onze mening weinig van doen. Wat nu in School en Ongelijkheid onder andere wordt betoogd is, in meer genuanceerde termen vertaald, de stelling dat de maatschappelijke krachten die van onderwijs een reproductieve instelling maken (op een gekompliceerde wijze en niet zonder strijd) sterker zijn dan de emancipatoire tegenhangers. Voor die stelling achten wij duidelijke empirische evidentie aanwezig. Ons interesseert dan vooral de vraag hoe dat in zijn werk gaat, op uiteenlopende niveaus (inhoud, transmissie, vormgeving, maatschappelijke inbedding). En dan nogmaals: niet wrijvingsloos en zonder slag of stoot. Om met Apple te spreken: "Waar sprake is van reproductie komt die niet alleen tot stand door het aanvaarden van de dominante ideologieën maar ook door oppositie en strijd".²⁷

Tot besluit

De stelling, genuanceerd en wel, dat onderwijs mede de maatschappelijke ongelijkheid reproduceert, blijft derhalve onze centrale stelling en wel omdat het naar onze mening duidelijk is dat het onderwijs een bijdrage levert aan de reproductie van de klassenmaatschappij. Die reproductie kan in twee hoofdmomenten worden uiteengelegd, namelijk de reproductie van de hiërarchische arbeidsplaatsenstructuur (strukturele reproductie in termen van Vervoort) enerzijds en het proces van ideologische beïnvloeding (identifikatie, kulturele reproductie)

anderzijds. Beide momenten bestaan in onderlinge samenhang en in wisselende sterkte, mede afhankelijk van externe, onder andere historisch-politieke randvoorwaarden. Handhaving van deze stelling impliceert geenszins dat er geen ruimte zou zijn voor verfijningen of dat wij niet gevoelig zouden zijn voor aksentverschuivingen in het reproductiedenken, al was het maar om het gevaar van een al te mechanistisch 'hyperfunktionalisme' te vermijden. De kern blijft echter onaangetast. Uit het voorgaande moge blijken dat we sinds ongeveer 1978 met name meer aandacht willen geven aan een niet-distributieve invulling van het begrip maatschappelijke ongelijkheid; een genuanceerd klassebegrip willen handhaven; de noodzaak van analyses van de historisch-politieke kontekst van het verschijnsel en het debat onderschrijven alsmede beducht zijn voor deterministische tendensen. Zo gezien is de kritiek - waarvan we in dit artikel enkele punten hebben besproken - van nut geweest voor het denken in termen van reproductie over de thematiek, zeker sinds het verschijnen van het OOMO-rapport. Dat ons standpunt per se leidt tot determinisme kan ons inziens moeilijk worden volgehouden. Of het aanleiding geeft tot al te optimistische verwachtingen is een andere vraag. Wij vermoeden van niet doch zijn geneigd het definitieve antwoord op te schorten tot nader onderzoek vanuit onze optiek is gestart.

Welke perspectieven voor onderzoek dienen zich naar onze mening aan? Zonder enige pretentie van volledigheid²⁸ lijken de volgende zaken van belang:

- een voortzetting van het onderzoek naar de feitelijke schoolloopbaan van diverse categorieën leerlingen (naar sociale klasse, sekse enzovoort);
- historisch-sociologisch onderzoek naar het ontstaan van dominante ideologieën in het onderwijs en naar de materialisatie daarvan in de onderwijsorganisatie;
- onderzoek naar de wijze waarop het 'gedeelde' karakter van het onderwijsstelsel tot stand komt en zich handhaaft (stroomlandthese, voortbouwend op onder meer Baudelot/Establet); aandacht voor het proces van toewijzing van leerlingen aan de diverse stromen op het niveau van de schoolklas en op institutioneel niveau;
- onderzoek naar de wijze waarop het onderwijs funktioneert als reproducent van en voorbereiding op de hiërarchische arbeidsplaatsenstructuur, met speciale aandacht voor wat wel het centrale organisatieprincipe van het onderwijsbestel wordt genoemd: de reproductie van het onderscheid tussen hoofd- en handarbeid;
- naast het bovenstaand onderzoek naar de komplementaire reproductie, de zogenaamde kulturele reproductie, de handhaving van de voorwaarden waaronder de structurele reproductie

- kan plaatsvinden, in casu de identifikatiefunctie van het onderwijs en de legitimeringsbasis voor een en ander;
- onderzoek naar de kondities waaronder het ontstaan van zogenaamde 'tegenkulturen' op school kan plaats vinden (en niet zozeer replikatieonderzoek à la Willis);
 - onderzoek naar de relatie tussen onderwijs en politiek, ofwel naar het onderwijsbeleid vanuit reproductiestandpunt: een vrijwel onontgonnen terrein.

Dit is een opsomming die zonder veel moeite kan worden uitgebreid. Van meer belang lijkt het de beschikbare onderzoekskapaciteit rond dit soort thema's te bundelen, ten einde de wat terughoudende instanties ervan te overtuigen dat het hier gaat om werkelijk relevante onderwijsresearch.

* Geschreven met Frans Meijers en verschenen in COMENIUS, Jaargang 3, nr. 9., 1983. pp. 93-114. Hier met één kleine wijziging overgenomen.

1. A. Wesselingh (red.), (1979).
2. Onderzoeksgroep Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid, (1978).
3. Onder structurele voorwaarden is onder andere te verstaan de scheiding tussen lbo en avo, de hiërarchische opbouw van het onderwijsstelsel enzovoort. Met ideologische voorwaarden is de zogenaamde meritokratische ideologie bedoeld. De opvatting met andere woorden dat a. er een autonome technisch-wetenschappelijke vooruitgang is, die b. resulteert in voortdurend complexere arbeid, welke c. niet zonder een adequate scholing kan worden verricht, zodat d. de plaats die individuen innemen op de maatschappelijke ladder afhankelijk moet zijn van de prestaties binnen een kennishiërarchie, waarbij e. deze hiërarchie wordt gelegitimeerd door een korrespondentie te postuleren tussen deze kennisorganisatie en de technisch-wetenschappelijke vooruitgang.
4. De diverse reacties omvatten in chronologische volgorde: S. Soutendijk, "De rol van het onderwijs in de strijd voor maatschappelijke gelijkheid", in: Psychologie en Maatschappij, nr. 14, 1981, pp.97-139 (bewerking van een reactie uit 1979); K. Doornbos, Bespreking van "School en Ongelijkheid", in: Pedagogische Studiën, jrg. 56, 1979, pp. 474-475; J. Dronkers, Bespreking van "School en Ongelijkheid", in: Mens en Maatschappij, nr. 1, 1980, pp. 89-95; J.L. Peschar, Bespreking van "School en Ongelijkheid", in: Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 1980, pp. 42-44; J.Leune, Wat is onderwijssociologie? Inaugurele rede. Deventer 1980; H. Harbers en M. van Hasselt, "Onderwijs tussen reproductie en reductie", in: Amsterdams Sociologisch Tijdschrift, mei 1981. Daarnaast zijn er nog diverse verwijzingen in een andere context dan die van een recensie; zie: G. Tillekens en B. Bilkes, "Kanttekeningen bij de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering", in: H. Kleyer e.a. (red.), Onderwijs, kwalificatie en arbeidsmarkt. Nijmegen (LINK) 1981; J.A. van Kemenade e.a., Onderwijs: bestel en beleid. Groningen 1981; U. de Jong e.a., "Veranderingen in de schoolloopbanen tussen 1965 en 1977: ontwikkelingen in de Nederlandse Samenleving en in haar onderwijs", in: Mens en Maatschappij, nr. 3, 1982, pp. 26-54.

5. Ook al omdat de toon van de kritiek serieus is en vaak degelijk en uitgebreid is gereageerd. Dat geldt bijvoorbeeld voor Soutendijk op wiens uitvoerige tekst al eerder door Van der Kley is gereageerd (P. van der Kley, (1981). Enkele andere, op zichzelf behartenswaardige opmerkingen, kunnen in dit artikel niet worden behandeld, zoals bijvoorbeeld: - het op één hoop gooien van de Duitse politieke economie van het onderwijs en de zogenaamde nieuwe Engelse onderwijssociologie (Tillekens/Bilkes); - de on-eigenlijke tegenstelling tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek (Dronkers, Soutendijk); - de beperking tot binnenschoolse processen (Peschar, Harbers/Van Hasselt, Soutendijk).
6. Overigens, ook Soutendijk en Dronkers geven aan dat de zogenaamde maatschappelijke ongelijkheidsbenadering niet grondig en systematisch is uitgewerkt en dat allerlei inzichten uit onderzoek er niet in zijn verwerkt. In het algemeen is dat ook zo, maar we hadden die pretentie ook helemaal niet, dat zou eerder een trend-report dan een aanzet tot een programma hebben opgeleverd.
7. Vgl. Kreckel, (1976). Kreckel maakt een verhelderend onderscheid tussen primaire en sekundaire dimensies van geïnstitutionaliseerde sociale ongelijkheid. Primaire dimensies zijn macht, bezit en kennis; de sekundaire dimensie wordt gevormd door status of prestige, waarbij deze laatste dimensie de primaire ongelijkheden op basis van macht, bezit en kennis weerspiegelt en legitimeert. Sociologisch onderzoek, dat is duidelijk, heeft zich tot nu toe meer op de sekundaire dimensie georiënteerd: het "sociale-stratifikatieonderzoek". Zie voor een eerste uitwerking van Kreckels aanzet Vervoort, (1981).
8. Met structurele onderbouwing doelen we onder andere op het in stand houden van de arbeidsdeligheid (onder andere middels een scheiding in onderwijsstromen). Met ideologische onderbouwing onder andere het in standhouden van het vanzelfsprekende van deze arbeidsdeligheid middels de meritokratische ideologie (zie noot 3) en de daarop gebaseerde praktijken (individuele prestaties, selectie enzovoort).
9. Wanneer men "klasse" als een beschrijvende categorie gebruikt, is het een begrip dat verwijst naar een concreet waarneembare groep. Gebruikt men het als theoretische categorie, dan verwijst het naar het, "achter" de verschijningsvormen van de maatschappelijke werkelijkheid liggende, theoretisch kenbare klassenkarakter van de samenleving. Als politieke categorie verwijst het vooral

- naar de strategische doelen in de strijd met betrekking tot de omvorming van de dominante machtsverhoudingen.
10. Zie voor de Nederlandse situatie G. Genemans e.a., (1980) en P. Grob e.a., (1980).
 11. Zie onder andere H. Kern en M. Schumann, (1970), W. Lempert en W. Thomassen, (1974).
 12. Zie onder andere J. Simonse, (1977) en A. van Tienen, (1960).
 13. M. Vliegen en U. de Jong, (1981).
 14. We laten sekse- en raciale verschillen hier nu even buiten beschouwing; die zijn niet per definitie identiek aan, casu quo vallen niet samen met klasse-verschillen. In die zin is de term "maatschappelijke groeperingen" hier in beperkter zin bedoeld.
 15. Het lijkt niet nodig het spoor naar de bron terug te volgen; in elk geval vinden we bij Rolff (1967), Baethge (1972), Altvater/Huisken (1971), Basil Bernstein (1971), Klaus Hurrelmann (1975), Pierre Bourdieu (1970), om enkele namen te noemen, de term "reproductie" regelmatig terug. Om het in andere termen, die van Korlaar, te zeggen: deze auteurs kiezen positie in de zogenaamde "systeem-emanente variant" van het "omgevingsprogramma" (= gelijke kansen thematiek, F.M./A.W.) waarbij aspecten daarvan worden gekonceptualiseerd als fundamentele kenmerken van dat onderwijs en van de maatschappij waarbinnen dat onderwijs funktioneert: E. Korlaar, (1982, p. 94.).
 16. P. van der Kley/A. Wesselingh (red.), a.w., pp. 39 en 106.
 17. Idem, p. 128.
 18. Men ziet de repeterende weerstanden tot uiting komen in bijvoorbeeld de adviezen van SVO-beoordelaars en de adviezen van het SVO-bureau van onderzoeks-programma's en -voorstellen die in deze termen zijn gesteld. In die adviezen wordt de betreffende onderzoekers vrolijk "vooringenomenheid" verweten omdat zij in hun theoretisch kader ervan uitgaan dat onderwijs reproduceert en willen nagaan hoe dat gebeurt. Ook in het wetenschappelijk "forum" van de onderwijswetenschappen inklusief de onderwijssociologie reageren sommigen zeer kritisch tot afwijzend. Nog weer anderen menen dat een dergelijke probleemstelling zoveel veronderstelt dat ze weleens geheel verkeerd gesteld zou kunnen zijn (W.C. Ultee, "Vooruitgang in de Sociologie: op Nooij's manier?", in: Sociologische Gids, jrg. 29, 1982, nr. 2, pp. 159-170). Niet moeilijk te voorspellen wat er gebeurt als deze critici ook als beoordelaars van onderzoekprogramma's en -voorstellen fungeren: die voorstellen worden dus door de SVO afgewezen. Zo komt onderzoek wel héél moeizaam van de grond!

19. Zie: M. Apple, (1981, p. 28). Zie ook: H.A. Giroux, (1981a, pp. 14 e.v.).
20. P. van der Kley/A. Wesselingh (red.), a.w., 1975.
21. Zie: CBS-Mededeling nrs. 7699 en 7744, Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs. Voorburg, juli 1979; J. Diederens, (1979, pp. 44-79), J.A. van Kemenade (red.), (1981).
22. U. de Jong, J. Dronkers en W. Saris, (1982), B. Bakker, J. Dronkers en H. Schijf, (1982), M. Meesters, J. Dronkers, H. Schijf, (1982).
23. Vrij naar Hall, geciteerd bij M. Apple, a.w., p. 30.
24. Dit richt ook de aandacht op de rol die het politieke (en dan vooral de staat) speelt in het proces van reproductie. Dronkers (a.w., 92) en Tillekens/Bilkes (a.w. 151) hebben gelijk wanneer zij stellen dat in 'School en ongelijkheid' dit aspect van het reproductieproces verwaarloosd wordt. Terecht achten zij dit een ernstig gemis.
25. H.A. Giroux (1981b, p. 15).
26. Zie: M. Apple, a.w., p. 31.
27. Idem, p. 36.
28. De breedte van de thematiek en de complexiteit laten volledigheid niet toe. Voor een indruk van de diversiteit van vraagstellingen zie het Onderzoeksprogramma van de Vereniging tot bevordering van het Onderzoek naar de relatie tussen Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid (Vereniging OOMO), juni 1982.

Inleiding.

In de discussie over de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, wordt sinds een aantal jaren een niet onbelangrijke plaats ingeruimd voor wat gewoonlijk wordt aangeduid met de reproductiethese. De these zoekt in de kern naar een verklaring voor de generatiegewijze continuering van de hiërarchische, a-symmetrische opbouw van de samenleving en analyseert daarbij vooral de rol van de school.

De afgelopen jaren staat de vraag centraal welke factoren binnen de maatschappij en het onderwijs verantwoordelijk zijn voor de continuering van fundamentele ongelijkheidsverhoudingen naar klasse, en - later ook - naar sekse en etniciteit.¹ Door een dergelijke vraagstelling, die voor wat betreft de klasseverhoudingen aansloot bij de West-Duitse politieke economie van het onderwijs, keerde men zich in de onderwijssociologie tegen het heersende optimisme (ook in eigen kring) over de mogelijkheid door middel van het onderwijs een grotere mate van gelijke kansen te realiseren. Dat optimisme had in de loop der jaren, vooral tussen 1970 en 1980, al flink wat beschadiging opgelopen. Niet voor niets konstateert Vervoort, een van de onderwijssociologen van het eerste uur, in 1980: "De gelijke kansen-idee lijkt afgeschreven: het is in het denken over onderwijs alles reproductie wat de klok slaat".

Deze konklusie lijkt inderdaad een kern van waarheid te bevatten. Het is verrassend te moeten konstateren hoe snel en ongereflekteerd de idee van reproductie is overgenomen en hoe soms de gedachte lijkt post te vatten dat er 'niets meer aan te doen is'. Die zorg deel ik met Vervoort en met de critici van de reproductiethese.² Oneens ben ik echter met diegenen die het denken in termen van reproductie van maatschappelijke verhoudingen en de rol van het onderwijs daarbij, al te gemakkelijk afdoen als wetenschappelijk onhoudbaar. De argumenten daarvoor ontlenen de critici onder meer aan het 'hyper-funktionalisme' dat de reproductiethese eigen zou zijn en dat zou leiden tot een visie waarin voor verandering geen plaats is.

Aan de reproductiethese zelf, haar ontwikkeling en plaats in de onderwijssociologie, besteed ik elders aandacht.³ Hier volg ik een andere route. In het debat rond de reproductiethese van de laatste jaren, wordt vaak een aantal auteurs als 'kroongetuije' opgevoerd om de kritiek te adstrueren. Vier van deze, in de onderwijssociologie ontegenzeggelijk invloedrijke theoretici, heb ik in dit artikel bijeen gebracht. Van elk van hen

ga ik na wat zij over reproductie zeggen en in hoeverre het verwijt van een zekere mate van determinisme terecht is.

Om dat te kunnen doen, moet duidelijk zijn wat onder determinisme te verstaan. Ik herken minstens drie noties, die soms naast en door elkaar worden gebruikt. De eerste is de in de natuurwetenschappen bekende wetmatigheid in een oorzaak-gevolg relatie. Het belangrijkste kenmerk is hier de voorspelbaarheid van het optreden van een bepaald verschijnsel. In de zuivere vorm komt deze notie in de sociale wetenschappen hoegenaamd niet voor. Toch vinden we soms sporen ervan in de onderhavige discussie terug, daar waar wordt verondersteld dat reproductie van maatschappelijke ongelijkheid altijd, systematisch, op dezelfde wijze (mechanisch) plaats vindt.

De tweede notie heeft betrekking op het probleem van de mogelijkheden tot verandering van (sektoren in) de samenleving. In ons geval betreft het de vraag of het onderwijsstelsel in staat is om, onder het gezichtspunt van reproductie, aan processen van verandering een bijdrage te leveren. In de derde, daarmee samenhangende notie van determinisme wordt gewezen op het ontbreken van handelingsalternatieven van mensen, omdat zij door de sociale kontekst in hun handelen zijn bepaald. Hier komt het centrale probleem in de sociologie naar voren van de relatie tussen structuur en handelen.

Vooraf de beide laatstgenoemde elementen zijn in de kritieken aan het adres van de vier auteurs terug te vinden, vaak zonder op bovenstaande wijze te zijn uiteengelegd. Ik zal mij hier dan ook op deze laatste noties concentreren. Dat doe ik mede daarom, omdat de kritiek de indruk achterlaat dat de reproductiethese weinig of niets te bieden zou hebben om veranderingsprocessen in de relatie tussen het onderwijs en de maatschappij, adequaat te analyseren.

In dit artikel wil ik dan ook de essentie van de ideeën van deze auteurs weergeven en daarmee tevens de stelling onderbouwen, dat het verwijt dat de reproductiethese de relatie tussen maatschappij en onderwijs beschrijft als het stelselmatig kopiëren van de eerste door de laatstgenoemde, alleen valt vol te houden bij een oppervlakkige kennisname van de belangrijkste theorieën.⁴

Ik laat daarom enkele 'sleutelteksten' van de mijns inziens belangrijkste auteurs die aan de basis hebben gestaan van het reproductiedenken, de revue passeren. Ik begin met Louis Althusser, omdat hij op dit terrein een van de meest omstreden theoretische aanzetten op zijn naam heeft staan.

Ik beperk mij hier tot Althusser's meest relevante tekst over Ideologie en Ideologische Staatsapparaten uit 1971.⁵ In deze tekst wordt een van de centrale uitgangspunten van de reproductietheorie verwoord, namelijk dat de relatie onderwijs-maatschappij vanuit de laatste dient te worden geanalyseerd.

Althusser's vertrekpunt is de scheiding in de maatschappij tussen wat Marx noemt basis en bovenbouw. In de basis vinden we beide elementen produktiekrachten en produktieverhoudingen terug als noodzakelijke elementen voor elk produktieproces. Noodzakelijk, want elke maatschappijformatie steunt op een dominante produktiewijze waarbij het produktieproces plaats vindt met bepaalde produktiekrachten in en onder bepaalde produktieverhoudingen. Afhankelijk van de in de basis werkzame produktiekrachten en -verhoudingen is de zogeheten bovenbouw, die in elk geval twee categorieën instituties kent, namelijk politiek-wettelijke instituties (de Staat, wetshandhavende instellingen enzovoort) en ideologische instituties (religieuze, politieke, kulturele, onderwijsinstellingen enzovoort). Beide vormen de geleding van elke klassemaatschappij, omdat de maatschappijformaties van dit type de voorwaarden voor de economische produktiewijze moet reproduceren tegelijk met de produktie zelf. "It follows that, in order to exist, every social formation must reproduce the conditions of its production at the same time as it produces, and in order to be able to produce" (a.w., 242). Daarom moeten gereproduceerd worden: 1. de produktiekrachten (denk aan: arbeidskracht, grondstoffen, machines, gebouwen) en 2. de bestaande produktieverhoudingen (groepsgewijze menselijke verhoudingen in arbeid ten opzichte van elkaar, variërend per historische periode).

Waar het Althusser nu om gaat is de vraag: wat is de rol van de bovenbouw bij het reproduceren van de produktievoorwaarden, deze dubbele 'conditions of the conditions of production'? Eerst de reproductie van de produktiekrachten en meer in het bijzonder de arbeidskracht. Hier is, in tegenstelling tot de opvattingen van Marx en Engels, geen sprake van een homogene opvatting van arbeid, integendeel: arbeiders zijn op uiteenlopende niveaus in uiteenlopende mate geschoold voor uiteenlopende banen en posities. Er is met andere woorden sprake van specialisering, van arbeidsdeling, die op zich een voorwaarde voor produktie is en dus gereproduceerd moet worden.

Dat nu gebeurt, aldus Althusser, steeds meer buiten het eigenlijke produktieproces: onder meer en vooral in het onderwijsstelsel. Anders gezegd: het onderwijsstelsel levert de op diverse niveaus geschoolde arbeidskracht, levert dus de 'skills' en de 'know-how'. Tegelijkertijd - en dat is van belang voor

Althusser's betoog - zorgt de school ervoor dat de arbeidskracht is aangepast aan de kondities van de arbeidsplaats, 'kompetent' is, dat wil zeggen bereid is zich te voegen naar de regels die in de arbeidssituatie gelden. De school leert de toekomstige arbeidskracht dus ook de vereiste gedragsregels of, zoals Althusser het zegt: "morality, civic and professional conscience which actually means rules of respect for the socio-technical division of labour and ultimately the rules of the order established by class domination" (a.w., 245).

Daarmee is een tweede vorm van reproductie, die namelijk van de productieverhoudingen al voor een deel aangegeven. Voor een deel, want de werking van de 'Staatsapparaten' is nog niet aan de orde geweest. Hier is het eerder gemaakte onderscheid tussen het politiek-wettelijk niveau en het ideologisch niveau binnen de bovenbouw van belang, want hierop baseert Althusser het onderscheid tussen wat hij noemt repressieve staatsapparaten (regering, bestuursapparaat, leger, politie, justitie, gevangeniswezen enzovoort) enerzijds en ideologische staatsapparaten anderzijds. Althusser geeft een opsomming van de laatste soort, waaronder het onderwijssysteem, vaak in combinatie met het gezin, als belangrijkste wordt gezien in de huidige kapitalistische maatschappij (in vroeger tijden eerder de combinatie kerk-gezin). Door zijn ogenschijnlijke neutraliteit als objectieve verdeler van levenskansen, fungeert de school als reproductie-instantie van de productieverhoudingen. De school doet dat door individuen uit te rusten met uiteenlopende vaardigheden, kennis en 'ideologische predisposities' ten behoeve van een arbeidsdelig productieproces. Het past bij Althusser allemaal prachtig in het concert van de gezamenlijke staatsapparaten, met als partituur de ideologie van de heersende klasse: "Nevertheless, in this concert, one ideological State Apparatus certainly has the dominant role, although hardly anyone lends an ear to its music: it is so silent. This is the School" (a.w., 260)⁶. Het zal duidelijk zijn dat in Althusser's theorie het onderwijssysteem fungeert als een essentieel instrument zowel voor de reproductie van de arbeidskracht als de reproductie van de productieverhoudingen in een kapitalistische maatschappij. En, zoals MacDonald hierbij opmerkt, individuen krijgen hun plaats in het economisch systeem door de school toegewezen door 1. de hoeveelheid onderwijs; 2. de soort onderwijs (inhoud); en 3. door specifieke morele en sociale houdingen ten opzichte van werk en sociale controle (1977, 15).

Tot zover de ideeën van Althusser. Waarom zo'n betrekkelijk uitgebreide behandeling van een auteur wiens bijdragen aan de reproductietheorie al vaak zijn besproken en bekritiseerd? De belangrijkste reden is voor mij dat met deze tekst een impuls

is gegeven aan de theorievorming rond 'reproductie', zodanig dat - meer dan daarvoor in de politieke economie van het onderwijs - de instituties school en gezin nadrukkelijk daarbij worden betrokken. Het ongelijkheidsdebat in de onderwijs-sociologie is door deze gedachtengang duidelijk beïnvloed. Daar komt bij dat in het algemeen Althusser wordt verweten veranderingen niet adequaat te kunnen analyseren omdat in zijn theorie alles verstard zou raken door de onontkoombare werking van de ideologie. Nadere bestudering van zijn theorie bevestigt dat beeld niet helemaal. Althusser heeft zijn theorie juist ontworpen om veranderingen in de conjunctuur van de jaren zestig en zeventig te kunnen aangeven. Immers hij komt met een theorie over de ideologische werking van staatsapparaten om te kunnen verklaren hoe het komt dat - ondanks verschuivingen met name in de verhouding tussen hoofd- en handarbeid die in de economische verhoudingen besloten liggen - het niet tot doorbraken komt. Juist de ideologische (en niet de wettelijk-repressieve) werking van de staatsapparaten is het die in Althusser's gedachtengang het manifest worden van de tegenstellingen weet te voorkomen, zij het niet afdoende en definitief.

Ook al gaat het verwijt van determinisme in Althusser's theorie dan maar ten dele op, dat neemt niet weg dat op zijn theorie wel degelijk forse kritiek mogelijk is.⁸ In het algemeen lijkt hij veranderingen in de productieverhoudingen en dan met name op het niveau van de werkplek, niet te zien. Zo heeft hij geen oog voor de gemeenschappelijke cultuur van arbeiders op de werkvloer (vgl. Willis), door de nadruk die in zijn theorie ligt bij de arbeidsdeling, specialisatie en differentiatie. Zijn gedachtengang mondt uit in een passief socialisatiemodel waarbinnen voor de participanten aan dit proces, docenten zo goed als leerlingen, weinig ruimte is voor eigen initiatieven, gemeenschappelijke strijd en verzet anders dan binnen de georganiseerde kaders. Aansluitend geldt dat onderwijs slechts wordt gezien als de aanbrenger van de benodigde specialistische kwalifikaties en ideologische identifikaties. En wel rechtstreeks, zonder aandacht voor het bemiddelend 'weefsel' van de 'shop-floor culture', waarmee dan ook het zicht verdwijnt op veranderingen die niet in de pas lopen met de heersende (politieke) verhoudingen.⁹ Kortom: Althusser's artikel is een interessante poging om uit te komen boven het economisch determinisme van de politieke economie van het onderwijs, een uitdagend theoretisch kader waarin echter elke empirische invulling ontbreekt die antwoord zou kunnen geven op de vraag hoe de kulturele werking van het ideologisch staatsapparaat onderwijs zijn uitwerking krijgt. In die omissie voorzien Bowles en Gintis.

De volgende bijdrage aan de reproductiediskussie komt vanuit een geheel andere hoek. Het gaat hier om het duo Samuel Bowles en Herbert Gintis. Beide zijn afkomstig uit de V.S., econoom, en een van hen, Gintis maakte deel uit van het roemruchte researchteam van Chr. Jencks (1972). Zo mogelijk nog invloedrijker dan het artikel van Althusser is hun in 1976 gepubliceerde boek "Schooling in Capitalist America", met als ondertitel: "Educational Reform and the Contradictions of Economic Life". De reikwijdte van hun theorie, de zogenaamde correspondentietheorie is erg groot geweest en nog steeds invloedrijk¹⁰, zowel in positieve als in negatieve zin. Positief omdat evenals bij Althusser het geval was, de theorievorming over de sociaal-ekonomische reproductie erdoor is gestimuleerd. Negatief in die zin, dat van het werk van Bowles en Gintis nogal selektief en eenzijdig gebruik is gemaakt. De meeste kritici komen niet verder dan de essentie van de correspondentietheorie isoleren van de kontekst waarin Bowles en Gintis haar plaatsen, de eenzijdigheden sterk overbelichten om vervolgens de theorie in zijn geheel min of meer ridiculiserend te verwijzen naar de vuilnisbelt van de radikale pedagogische denkbeelden.

Waar gaat het om? Om een versie van de theorie van de sociaal-ekonomische reproductie, waarbij door Bowles en Gintis de causale en doorslaggevende kracht is gesitueerd in de structuur, de relaties en de patronen van het produktieproces en in het bijzonder de arbeidsplaats. Heel algemeen gezegd, stelt de correspondentietheorie dat het hiërarchisch opgebouwde geheel van waardepatronen, normen en vaardigheden die kenmerkend zijn voor de arbeidskracht en de dynamiek van de klasseverhoudingen in het kapitalisme, een afspiegeling vinden in de sociale dynamiek van de dagelijkse gang van zaken in scholen. Zo bezien zorgt het onderwijsproces ervoor, middels zijn processen en relaties in de schoolklas, dat via de school leerlingen worden afgeleverd met houdingen en disposities die hen doelmatig maken en ontvankelijk voor de sociale en ekonomische eisen van een op kapitalistische leest geschoeide ekonomie. Dit alles komt duidelijk naar voren in een voor Bowles en Gintis kenmerkend citaat: "The educational system helps to integrate youth into the economic system, we believe, through a structural correspondence between its social relations and those of production. The structure of social relations in education not only inures the student to the discipline of the workplace, but develops the types of personal demeanor, modes of self presentation, self image and social class identifications which are crucial ingredients of job adequacy. Specifically,

the social relations of education - the relationship between administrators and teachers, teachers and students, students and their work - replicate the hierarchical division of labor" (1976, 131).

Op het eerste gezicht biedt dit na Althusser niet zoveel nieuws. Ook hier gaat het om een tweetal functies van het onderwijssysteem, namelijk het leveren van op uiteenlopende wijze gekwalificeerde arbeidskracht voor het economisch systeem door middel van het aanbrengen van technisch-kognitieve vaardigheden enerzijds en anderzijds de reproductie van die vormen van bewustzijn, disposities en waarden, noodzakelijk voor het in stand houden van "instituties en verhoudingen die de omzetting van arbeid in winst bevorderen" (a.w., 129).

Toch ligt het aksent anders. Het citaat spreekt van een directe en structurele korrespondentie tussen economische verhoudingen en, let wel, de structuur van sociale relaties zoals die zich tussen de partners in het onderwijsproces op school uitdrukt. Kortom het zijn de structuurkenmerken van de economische sfeer die hun schaduw werpen op het onderwijsproces. Dat is niet terug te vinden bij Althusser, die ideologische identifikatie een veel centraler plaats geeft dan de overeenkomstige kenmerken tussen beide grootheden op het punt van onder- en bovenschikking in de sociale relaties (vgl. Giroux, 1981 b., 6). Bowles en Gintis leggen dus een verbinding tussen de sociale verhoudingen op de arbeidsplaats en die op school. Maar, en dat is ook een punt waaraan de meeste critici voorbijgaan, het gaat hen niet zomaar om werk, arbeid of arbeidsplaats in het algemeen. Zij baseren zich heel nadrukkelijk op vervreemde arbeid zoals beschreven door Marx en anderen, waarbij arbeid in brede zin een filosofisch concept wordt, te zien als 'het verrichten van produktieve arbeid in het algemeen'. Zo gezien zijn de 'korrespondenties' waarover Bowles en Gintis spreken veel breder gebaseerd dan alleen op fysieke en materiële omstandigheden van de konkrete arbeidsplaats met zijn gezag, hiërarchie, monotonie, enzovoort. Vervreemding is dus een centraal concept in hun theorie en het is hier dat de rol van het onderwijs vooral naar voren wordt gehaald. Onderwijs dient in de korrespondentietheorie van Bowles en Gintis die kwaliteiten bij te brengen die de leerlingen ertoe bewegen de vervreemde arbeidssituatie te aksepteren. Dat zo iets gebeurt komt niet door de omstandigheid dat het onderwijs zo 'lijkt op' de arbeidssituatie, want dat is natuurlijk niet het geval, al geven oppervlakkige interpretaties daartoe aanleiding. Het onderwijsbestel korrespondeert met het economisch systeem in die zin, dat een bepaalde vorm van bewustzijn wordt bijgebracht op school. "Het gaat dan om: patronen van boven- en

onderschikking in het productieproces, verdeling en toeëigening van produktieve middelen, en de mate van sociale afstand en solidariteit onder diverse frakties van de bevolking, mannen en vrouwen, blanken en zwarten, arbeiders en employees, om enkele van de belangrijkste te noemen" (a.w., 126).

Welke mechanismen bevorderen dit proces van reproductie? Bowles en Gintis wijzen op de dwang- en machtsmiddelen in de V.S. (de zogeheten repressieve staatsapparaten van Althusser) maar voegen daar direkt aan toe dat zo iets niet voldoende kan zijn. Het zal nodig zijn het bewustzijn van de arbeidende mens zodanig te beïnvloeden en te vormen dat een soepele continuering van het economisch systeem gewaarborgd is: "The reproduction of the social relations of production depends on the reproduction of consciousness" (a.w., 127). Het invoeren van de jeugdigen in het economisch systeem wordt vergemakkelijkt door een reeks van instituties waaronder gezin en school die fungeren als de lokaties (sites) waar dit proces plaats vindt. En de middelen die de school daarbij gebruikt zijn afgeleid van de centrale taken (kwalifikatie en legitimatie AW) en bestaan uit ideologische, kognitieve en bewustzijnsvormende processen: 1. het bijbrengen van de technische en kognitieve bekwaamheden; 2. het legitimeren van maatschappelijke ongelijkheid; 3. opleiden, sorteren en toewijzen van menskracht aan uiteenlopende maatschappelijke posities; en 4. het 'inslijpen' van "the stratified consciousness on which the fragmentation of subordinate economic classes is based." Langs deze lijnen is volgens Bowles en Gintis de korrespondentie gesitueerd tussen onderwijs en klassenstructuur (a.w., 129/130).

Aan deze veronderstelde korrespondentie geven zij een nadere uitwerking als zij vaststellen dat hiërarchische verhoudingen in de arbeidsplaats terugkeren in de gezagsverhoudingen tussen beheer/bestuur van scholen, docenten en leerlingen. Vervreemding van de eigen arbeid achten zij weerspiegeld in het gebrek aan zeggenschap over inhoud en vormgeving van het onderwijs, het meritokratische competitiesysteem, de externe beloning en het cijfersysteem. In scholen, aldus Bowles en Gintis, worden jonge mensen vertrouwd gemaakt met maatschappelijke verhoudingen die terugkeren op de arbeidsplaats. Per schooltype worden op gedifferentieerde wijze de met het niveau van de arbeidsplaats korresponderende kwaliteiten aangebracht. In de Amerikaanse 'junior high school' bijvoorbeeld zijn andere vaardigheden en kwaliteiten van belang ten dienste van eenvoudige uitvoerende arbeid dan in 'teachercolleges' die meer voorbereiden op zelfstandige arbeid en toezichthoudende functies (a.w., 131/132).

Als we het werk van Bowles en Gintis op deze manier bekijken, dan wordt duidelijk dat hun analyse een belangrijk element aan die van Althusser toevoegt: de zelfstandige werking van de sociale verhoudingen op de werkplek en in korrespondentie daarmee die op school en in de schoolklas. Deze verhoudingen dragen het stempel van (klassegebonden) kulturen. Bij Bowles en Gintis zijn het kortom, anders dan bij Althusser niet de individuele actoren waar het onderwijs middels zijn ideologische werking op inspeelt, maar de kulturen waar de actoren deel van uitmaken. Overigens is dit geen echt uitgewerkt thema in hun boek, hoewel duidelijk zal zijn dat deze historische dynamiek van een groeps- of klassekultuur, aanknopingspunten biedt bij hun historische analyse van de ontwikkeling van het onderwijs in de V.S., waaraan Bowles en Gintis drie hoofdstukken wijden. Deze lijn wordt door Bowles en Gintis niet konsekwent vastgehouden. Zo wijst Stuart Hall terecht op een wending in het betoog van de beide auteurs. Zij beginnen hun betoog met een sterke 'ekonomistische' teneur, maar gaandeweg wordt die koers verlaten om plaats te maken voor een verklaring van het onderwijsproces in termen van effecten in de sfeer van legitimatie, normering, groepsrelaties, bewustzijn enzovoort. Dit is verklaarbaar: zij laten zien hoe onderwijs korrespondeert met ekonomische verhoudingen door de "juiste" soort arbeidskracht te reproduceren; de plaats waar dit gebeurt is de school. Het middel daarbij is de (enigzins) geschoolde arbeidskracht vooral uit te rusten met bepaalde normen, bewustzijn, opvattingen, houdingen enz.; de mechanismen liggen dus op het terrein van de ideologie, identiteitsvorming enz. Met andere woorden Bowles en Gintis switchen van een materialistisch-ekonomische naar een meer ideologische theorie; bewustzijnsvorming (zie hiervoor) staat zeer centraal, evenals het concept 'vervreemding' (Hall, 1977, 48 e.v.). Maar, zo beoogt Hall verder, dan volgt een verrassing. Want wie als lezer met bewustzijn en vervreemding wordt gekonfronteerd, verwacht een theorieaanzet die het aksent legt op indirecte, bemiddelde verbanden. Opvallend is echter dat deze bemiddelde samenhang tussen bijvoorbeeld ekonomische kondities en bewustzijn niet wordt uitgewerkt, maar wordt vervangen door vrijwel direkte samenhangen, door een direkte replikatie van maatschappelijke strukturen in de onderwijsstruktuur. Produktieverhoudingen en sociale verhoudingen in scholen zijn, zo zeggen deze auteurs, verbonden door een "straightforward corresponding principle". Hall stelt vast, dat daarmee verrassende parallellen opdoemen, die zeker aanspreken maar, aangezien hun argumentatie slaat op een proces van komplexe bemiddelingen, suggereert hun betoog nu tegelijkertijd dat deze worden gedragen door direkte relaties: dit leidt tot een theoretische

onevenwichtigheid in de kern van het boek (idem, 51). Dat is jammer, want juist uit die historische analyse blijkt dat verandering in onderwijs en maatschappij, in onderlinge verhouding, Bowles en Gintis niet is ontgaan. (Men vergelijk de ondertitel van hun boek en de titel van deel III: "The dynamics of educational change") De relatie tussen maatschappijverandering en veranderingen in het onderwijs wordt in drie historische perioden in de V.S. bestudeerd. Overduidelijk is daarbij dat Bowles en Gintis de impulsen voor onderwijsveranderingen leggen in de wijzigingen die optreden in de economische sfeer. Meer in het bijzonder in de produktie, de klassemblesamenstelling van de arbeidskracht, en de identiteit van onderdrukte groeperingen. Hun verwijt aan de alternatieve bewegingen voor ander onderwijs in de Verenigde Staten, zoals de 'Free schools movement', is juist dat die te idealistisch zijn en geen oog hebben voor die maatschappelijke, in het bijzonder economische determinanten (a.w., 253). In zoverre is hun werk inderdaad niet 'van deterministische smetten vrij'. Soms gloort een spoor van hoop: ook Bowles en Gintis zien ruimte in de door henzelf gekonstrueerde 'houdgreep' van de economische structuur. Zij stellen vast dat beide sectoren, economie en onderwijs, een relatieve zelfstandigheid en een eigen dynamiek kennen, waarbij blijkt dat het onderwijssysteem statischer opereert dan het economische systeem. Het gevolg daarvan is dat voortdurend de kans bestaat dat beide systemen niet perfect met elkaar korresponderen ('a significant mismatch'), juist door de historische dynamiek in de produktieverhoudingen en de transformaties in de klassenstructuur: "Thus, the relative static educational system periodically falls out of correspondence with the social relations of production and becomes a force antithetical to capitalistic development" (p. 236). Ook dit proces van het 'schuren' van beide systemen, zien Bowles en Gintis als een bron van verandering in het onderwijs, doordat de aanpassing van het onderwijs op termijn langs verschillende wegen plaats vindt (236/237). Maar daarmee hebben we het wel gehad; in het algemeen blijven zij de dynamiek van onderwijsverandering situeren in de economie. Daar doen hun opmerkingen over het ontstaan van massaal onderwijs in de V.S. als resultaat van de klassenstrijd (239) en over het revolutionair potentieel van scholen (263) weinig aan af. Op dat punt is de kritiek overwegend terecht. De zelfstandige rol die het onderwijs kan spelen, doordat juist de (algemene) ideologie en de (klassegebonden) kulturen elkaar ontmoeten en met elkaar botsen, wordt niet ter discussie gesteld.¹¹

De relatieve autonomie van het onderwijs, haar zelfstandige rol, staat juist centraal in het werk van Bourdieu, die tot een van de eerste theoretici van de reproductiethese moet worden gerekend. Ik concentreer mij hier op twee van zijn teksten: de bundel *La Reproduction* (1970), geschreven met Jean Claude Passeron, en het artikel 'Cultural reproduction and social reproduction' (1973). De reden daarvoor is dat beide teksten tesamen een eerste indruk geven van Bourdieu's theorievorming omtrent reproductie. Maar, al snel blijkt dat voor een goede indruk van Bourdieu's opvattingen over reproductie, toch ook andere teksten moeten worden geraadpleegd, zoals: (1964, 1966, 1971a, 1971b, 1971c, 1974, 1978, 1979a en 1979b). In het besef dat elke poging om in kort bestek het werk van Bourdieu samen te vatten noodzakelijkerwijze leidt tot schematisering en het weglaten van vele van esprit getuigende inzichten, waag ik het erop zijn gedachten omtrent reproductie als volgt weer te geven.

Voor Bourdieu en zijn medeauteurs is de centrale functie van het onderwijs het reproduceren van de a-symmetrische, hiërarchische relaties tussen groepen of klassen in de maatschappij alsmede het legitimeren van deze relaties. Het gaat er dan om de ongelijke machtsverhoudingen te reproduceren zonder daarbij (fysiek) geweld te gebruiken. Bourdieu verwerpt opvattingen van reproductie die het onderwijs simpel opvatten als een spiegel van de maatschappij. Scholen zijn juist relatief-autonome instituties, indirect beïnvloed in hun functioneren door andere sectoren van de maatschappij, met name de politieke en economische. Van een directe reproductie van maatschappelijke verhoudingen is dan ook geen sprake. Het gaat juist om een zeer subtiële, nauwelijks merkbare vorm van reproductie, namelijk die van de dominante kultuur van een samenleving, het stelsel van waarden, normen, gebruiken en taaluitingen van de dominante klasse in de maatschappij die zich deze schat aan cultureel kapitaal heeft toegeëigend en haar beheert. Onder cultureel kapitaal verstaat Bourdieu: een configuratie van disposities, gedragingen en verworvenheden op het gebied van culturele praktijken en waardenoriëntaties.¹³ Voor de school is daarin een belangrijke taak weggelegd: het bewaren (konserveren) van cultuur en het reproduceren van deze cultuur. Door middel van wat Bourdieu aanduidt met 'symbolisch geweld' (het in het denken en de communicatie opleggen van bepaalde inhouden, betekenissen en categorieën) wordt het cultureel kapitaal vrijwel onaangetast overgedragen aan die groepen leerlingen die daarvoor ontvankelijk zijn. Van belang daarbij is het zo te doen overkomen dat hier sprake is van een zelf-

sprekende kulturele erfenis van welhaast natuurlijk karakter. In Bourdieu's visie wordt cultuur op die manier een mechanisme voor de reproductie van sociale klassen. In 'cultural reproduction and social reproduction', waarin de relatie tussen beide processen wordt uitgewerkt, spreekt Bourdieu over de onderwijssociologie als "de wetenschap van de verhouding tussen kulturele en sociale reproductie", over "de bijdrage die het onderwijs levert aan de reproductie van de structuur van de machtsverhoudingen en de symbolische verhoudingen tussen de klassen, door bij te dragen aan de reproductie van de verdeelingsstructuur van kultureel kapitaal van deze klassen". En even verderop: "Dat wil zeggen: ons object wordt de productie van habitus, het systeem van disposities dat bemiddelend optreedt tussen structuur en alledaagse praktijk (1973, 71/72; mijn onderstreping, AW). "Aldus reproduceert cultuur in een herschapen (transfigured) en daardoor onherkenbare vorm de structuur van de heersende sociaal-ekonomische verhoudingen (...), het produceert direkt een beeld van de maatschappij, aangepast aan de structuur van de sociaal-ekonomische verhoudingen, die bijgevolg worden gezien als natuurlijk, en draagt zo bij tot de symbolische ondersteuning van de bestaande krachtsverhoudingen" (1971c, 1255).

Handhaven en continueren van de eigen maatschappelijke positie van de elite, door middel van een met symbolisch geweld over te dragen habitus, die leidt tot inwijding in het bezit van het kultureel kapitaal van de heersende klassen, zo zou men het enigszins gesimplificeerd kunnen samenvatten. Het brengt Bourdieu tot de volgende uitspraak: "Inderdaad, van alle in de geschiedenis geprobeerde oplossingen voor het probleem van de overdracht van macht en privileges, bestaat er geen die beter gemaskeerd is en daardoor meer geschikt voor samenlevingen die de meest evidente overdracht via erfenis van macht en voorrechten ontkennen, dan de oplossing die het onderwijs levert, doordat het onderwijssysteem bijdraagt aan de reproductie van de structuur van de klassenverhoudingen en tegelijkertijd die functie-uitoefening weet te verhullen door een ogenschijnlijk neutrale attitude" (1973, 72). Op deze wijze is het onderwijs dus een niet onbelangrijke schakel in de reproductieketen: het vormt een vitale sociale en politieke faktor in het proces van klassereproductie volgens Bourdieu. Juist door de ogenschijnlijke neutraliteit van de school als verdeler en doorgever van elementen en verworvenheden van een algemeen hooggeachte cultuur, kan de school ongelijkheid realiseren uit naam van gelijke kansen en objectiviteit. Op dit punt zijn de overeenkomsten met Althusser evident. Op deze wijze rangeert Bourdieu zich ook in een middenpositie tussen een strikt idealistisch uitgangspunt (de school staat 'los' van externe beïnvloeding

van buitenaf) en de meest orthodoxe, radikale kritiek van de politieke ekonomie (de school ligt praktisch aan banden van de kapitalistische ekonomie). Maar, om dat te kunnen volhouden moet wel iets meer worden gezegd over de positie die het onderwijssysteem inneemt.

Dat brengt ons op een uiterst belangrijk element in de theorie van Bourdieu: het 'leerstuk' van de relatieve autonomie van het onderwijssysteem. Bourdieu wil daarmee zeggen dat een noodzakelijke voorwaarde voor de reproducerende taak van het onderwijssysteem precies is gelegen in een relatief-autonome positie ten opzichte van externe instanties. Het is deze mate van zelfstandigheid die de school in staat stelt te werk te gaan volgens eigen, intern-logische beginselen van overdracht van kennis, van selectie, van evaluatieve procedures ('goed onderwijs vraagt nu eenmaal om...') en zichzelf te continueren door de opleiding van onderwijsgevendenden die vervolgens weer een plaats innemen in het eigen systeem. Door deze 'logica' te volgen, aldus Bourdieu, lukt het de school paradoxaal genoeg, juist om zijn externe, reproducerende taken adequaat te vervullen. "Son autonomie relative lui permet de servir les demandes externes sous le dehors de l'indépendance et de la neutralité, c'est à-dire de dissimuler les fonctions sociales dont il s'acquitte et, par là, de les remplir plus efficacement" (1970, 209). Zo gezien fungeert de relatieve autonomie van de school als een soort "dekmantel" voor haar selekterende en reproducerende werk.

Achter deze onafhankelijkheid echter, ligt de fundamentele afhankelijkheid van het onderwijssysteem van een systeem van machtsverhoudingen doordat de kulturele keuzen die zowel in de selectie van onderwijsinhouden tot uitdrukking komen, alsook de verdeling van de leerlingen over de hiërarchisch geordende schooltypen, de maatschappelijke hiërarchie van klassenkultuur en -structuur weerspiegelen. Het kulturele erfgoed en de kulturele ethos die de school overdraagt, maken deel uit van de dominante kultuur, eigendom van en gesteund door de heersende klasse. Door het onderwijssysteem een zekere mate van autonomie te delegeren, staat de heersende klasse het onderwijs toe effectief als reproductiemechanisme te funktioneren (vgl. Mac Donald, 1977, 41). Het al genoemde kultureel kapitaal is daarbij een middel: het is geworteld in de klassebepaalde kontekst van het gezin: een kind 'erft' een stelsel van betekenisgeving, stijl, gedrag, disposities, wijze van denken en redeneren dat in ongelijke mate maatschappelijke waardering geniet. Wat de school nu overdraagt is in hoge mate bepaald door de kulturele bagage van de heersende klassen, zij het dat het wordt gebracht als "a cultural heritage which is considered as being the undivided property of the whole society"

(1973, 73). Het onderwijsaanbod 'valt' dan ook alleen goed bij die leerlingen die al vertrouwd zijn met de betreffende cultuur. Om het nog eens in de (zelfs in het Engels!) onverwoestbare stijl van Bourdieu te formuleren: "By doing away with giving explicitly to everyone what it implicitly demands of everyone, the educational system demands of everyone alike that they have what it does not give" (1973, 80).

Tot zover een sterk gekondenseerde weergave van de ideeën van Bourdieu. Opvallend is daarbij dat hij erin slaagt om de werking van ideologie in relatie tot klassegebonden culturen open te leggen in het begrip 'kultureel kapitaal' (Terzijde zij opgemerkt dat de school geen monopolie heeft: ook langs andere wegen is volgens Bourdieu verwerving van kultureel kapitaal mogelijk). Ideologie is in zijn termen een specifieke selectie van kulturele elementen die door haar configuratie een selectie teweeg brengt in kulturele stijlen, oftewel de habitus van afzonderlijke individuen. Het is duidelijk en weinig betwist dat hiermee een nieuwe dimensie aan de reproductiethese is toegevoegd, die bij de vorige, hier besproken auteurs ontbreekt. Toch maakt Bourdieu's analyse de zaak op een aantal punten minder helder; hetgeen verklaart waarom er binnen de reproductiethese meestal slechts zijdelings aandacht aan geschonken wordt. Voor een deel komt dit, omdat het begrip 'kultureel kapitaal' gemakkelijk aanleiding geeft tot het hernemen van een gelijke-kansen-benadering. Met dit begrip in de hand kan immers worden gesteld dat het "deficiet" van de "lagere sociale milieus" zou steunen op een gemis aan het vereiste kultureel kapitaal. Vanuit de reproductiethese bezien is het begrip kultureel kapitaal kortom ambivalent, om minstens twee redenen. Ten eerste is het door Bourdieu gehanteerde klassebegrip bijzonder vaag.¹⁴ Ten tweede worden in het begrip 'kultureel kapitaal' weliswaar ideologie en cultuur samengenomen, maar wordt het resultaat daarvan niet verder uiteengelegd. Kultureel kapitaal wordt daarmee een even vaag en algemeen begrip als economisch kapitaal dat was voor de politieke ekonomie. Met name de processen waarmee 'kultureel kapitaal' wordt overgedragen ontsnappen zo weer aan de aandacht, net zoals dat eerder het geval was met de binnenschoolse processen in de traditionele onderwijssociologie.

Hoe zit het tenslotte in Bourdieu's theorie met de mogelijkheden die het onderwijs biedt voor verandering? Ogenschijnlijk is daarvoor weinig ruimte in zijn theorie en de weinige plaatsen in zijn werk waar wél iets wordt gezegd in die richting, liggen verspreid in de door mij bestudeerde teksten. Zo in 'Les Héritiers', waar het einde van het boek een 'scenario' bevat voor de strijd tegen ongelijkheid en voor democratisch

onderwijs en een 'rationele' pedagogiek. Hier schemert een dialektische kijk op onderwijs door, en zeker geen strikt deterministische. Zo ook enkele malen in 'La Reproduction'¹⁵ waar vooral de relatieve autonomie van het onderwijs lijkt te worden aangegeven als de enige uitweg. Die gedachte lijkt mij juist: in die relatieve autonomie ligt de ruimte voor het onderwijs om te manoeuvreren, liggen de mogelijkheden voor een onafhankelijke opstelling en voor verandering. In beide boeken echter lijkt het erop dat de dubbele positie van het onderwijs, zijn emanciperende en reproducerende taak, weinig expliciet naar voren komt; dat de dialektiek van die tweezijdige beweging, waarin maatschappelijke factoren medebepalend zijn voor het resultaat dat scholing teweeg brengt, te weinig wordt onderkend. Herlezing van sommige passages uit La Reproduction versterkt die indruk alleen maar. Zo stellen Bourdieu en Passeron dat het onderwijs zijn dubbele functie van sociale integratie en handhaving van het klasse-karakter van de maatschappij, alléén zo perfect kan vervullen door de geraffineerde konstruktie van het onderwijsstelsel. Letterlijk vallen daar termen als 'het sociale mechaniek' en 'het systeem van dubbele bodems' (1970, 238). Op dat punt heeft Snyders (1979,205) gelijk als hij zegt dat de auteurs op deze wijze de school iedere mogelijkheid tot echte onafhankelijkheid ontnemen, omdat zo alles in dienst komt te staan van het komplot.¹⁶ Moeten we Bourdieu nu rangschikken onder de auteurs die het onderwijs degraderen tot een soort kopieër-apparaat van de maatschappelijke verhoudingen, zoals sommige critici doen? In een artikel uit 1978, getiteld 'Classement, déclassement, reclassement', formuleert Bourdieu een vinnig weerwoord aan die critici. Hij verwijt hen de analyse in Les Heritiers en La Reproduction slecht te hebben gelezen dan wel niet te hebben begrepen en in elk geval te hebben gesimplificeerd tot een onaanvaardbaar niveau ("jusqu'au simplisme", p. 19), dat elk denken in termen van verhoudingen onmogelijk maakt. En vervolgens somt hij een drietal redenen op die het hem onmogelijk maken op dit soort kritiek, die hem determinisme verwijt en die van vooringenomenheid blijk geeft, in te gaan (p. 22). Interessanter dan deze polemische (en niet van retoriek gespeende) reactie, is de beschouwing (gelardeerd met cijfers over de bereikte onderwijsniveau's per sociale klasse in Frankrijk) over de spanningsverhouding tussen stabiliteit en verandering in de samenleving en de rol van het onderwijs daarbij.

In een Weberiaans aandoende analyse worden de inhaalbewegingen van maatschappelijke groepen, met als doel positieverbetering op het terrein van economisch, cultureel of scolaire kapitaal, vergeleken met de dynamiek van een (wieler?)wedstrijd: er is

beweging; er zijn uitlooppogingen enz. Maar de onderlinge afstand blijft gelijk. Anders gezegd: de voortdurende beweging laat het geheel, in de tijd gezien, grotendeels intact. "Als we dat mechanisme zien, dan zijn discussies in het onderwijs over continuïteit en verandering, over structuur en geschiedenis, over reproductie en 'productie van de samenleving', betrekkelijk zinloos. Bij dit soort debatten wil men niet erkennen dat de tegenstellingen en de maatschappelijke strijd niet allemaal altijd in tegenspraak zijn met de handhaving van de gevestigde orde" (a.w., 22). En, typisch Bourdieuaans: "la permanence peut être assurée par le changement et la structure perpétuée par le mouvement" (ibid.). (...) "deze tegenstrijdige aspecten van de werkelijkheid zijn in feite onlosmakelijk met elkaar verbonden dimensies van eenzelfde proces." (ibid.) Bourdieu ziet de concurrentiestrijd tussen groepen als een vorm van klassenstrijd, die alleen gevoerd kan worden omdat de onderliggende klassen de inzet aksepteran die hen door de dominante klasse wordt voorgesteld. (Hier dus de werking van de ideologie, AW). Het is een strijd die tegelijk integreert ('lutte intégratrice') en reproduceert ('reproductrice'), want wie aan dit soort van achtervolging meedoet - vanuit een bij voorbaat kansloze positie, gelet op de konstant blijvende maatschappelijke verschillen - erkent daarmee de legitimiteit van de doelen die worden nagejaagd door hen die hij achtervolgt. (ibid.)

Mijn konklusie op dit punt is toch min of meer ambivalent. In oudere teksten, zo moeten we konkluderan, wordt het verschijnsel reproductie door Bourdieu op enigszins deterministische wijze behandeld. In zijn latere werk treffen we een meer relativerende opstelling aan en is er ruimte voor verandering door strijd, tegenspraken, konflikt en konkurrentie.¹⁷

'Things must be kept apart': Basil Bernstein

Wie ook maar enigszins bekend is met het werk van Bernstein, weet dat het eigenlijk onmogelijk is hem in kort bestek te behandelen. We moeten ons dus beperken door ons evenals bij Bourdieu uitsluitend te concentreren op die teksten die theorievorming rond reproductie bevatten en andere daarbij slechts te betrekken voor zover zij aanvullingen leveren. Ik richt mij dan ook vooral op het slothoofdstuk uit 'Class, Codes and Control', Vol 3, 'Aspects of the relation between education and production' (1977, revised edition). Deze keuze kan worden gerechtvaardigd doordat de begrippen uit eerdere publikaties van Bernstein sinds ongeveer 1965 in deze tekst terugkeren en bovendien doordat Bernstein hierin ook opmerkingen maakt aan het adres van eerder hier besproken auteurs. Mijn taak is

daarmee wel aanzienlijk ingeperkt, maar daarmee nog niet in dezelfde mate vereenvoudigd, ook al omdat Bernstein's gedach-
tengang steeds gekompliceerder en zijn stijl minder toeganke-
lijk lijkt te worden.¹⁸

Meer dan Bourdieu gaat het Bernstein vooral om overdracht (transmission), die ertoe leidt dat uiteindelijk de maatschap-
pelijke orde door leerlingen wordt eigen gemaakt. Door onder-
wijsprocessen reproduceert de samenleving zichzelf in het
bewustzijn van het individu (hier steunt Bernstein overigens
op soortgelijke inzichten bij Durkheim). Macht en controle
zijn sleutelwoorden bij Bernstein die inzichtelijk maken hoe
op verschillende niveau's de maatschappelijke orde is ver-
bonden met het onderwijs.¹⁹ Classification en framing zijn
daarbij de basiskoncepten om die relatie nader te analyseren.
In Bernsteins eerdere teksten stond het proces van overdracht
in de onderwijsleersituatie centraal, zij het niet in de
gebruikelijke didaktische betekenis, maar als uitdrukking van
externe, maatschappelijke processen van macht en controle.²⁰
In het centrum van de aandacht stonden de begrippen 'classifi-
cation' (in die teksten vooral te verstaan als: grensafbake-
ning tussen kennisinhouden) en 'framing' (de mate van beheer-
sing in het pedagogisch kader gevormd door de relatie leer-
kracht-leerling). Variaties in de sterkte van 'classification'
en 'framing' konstitueren verschillende onderwijscodes, grof-
weg een karakterisering van aard, inhoud, opbouw en overdracht
van onderwijs en wel twee.²¹ In de eerste, de zogenaamde
'collection code' gaan een strenge klassificatie en een strak
pedagogisch kader samen en in het tegenovergestelde geval van
de 'integrated code' is sprake van een zwakke klassificatie
en een los pedagogisch kader.²² In beide gevallen is sprake
van de doorwerking van macht en controle vanuit de maat-
schappelijke omgeving.

In het afsluitende artikel uit 1977 komen beide begrippen
'classification' en 'framing' weer terug, maar nu in ruimere
kontekst gebruikt. Dat viel te verwachten, want Bernstein
heeft altijd beoogd een begrippenkader te ontwikkelen dat op
verscheidene niveau's van structuur en interactie bruikbaar
zou zijn; geschikt om op elk gewenst moment en op elke plaats
te beginnen en geëigend om meerdere niveau's met elkaar te
verbinden (1977,8). Ook nu dus classification en framing
(hierna voor het gemak ook wel met C en F aangeduid) als
centrale begrippen, maar nu gehanteerd teneinde iets te kunnen
zeggen over de relatie tussen twee terreinen namelijk onder-
wijs en productie. Opvallend in deze tekst is dat veel expli-
cieter de nadruk ligt op een invulling van C en F die in
vorige teksten ook al min of meer impliciet aanwezig was. De
vulling namelijk die het begrip 'classification' steeds duide-

lijker verbindt met het begrip 'power', macht dus, en de andere helft van het paar, 'framing' steeds stringenter associeert met 'control' of beheersing. Ter verduidelijking een citaat: "The concept classification refers to the principle of the relationship between categories. Now there must be some form of power in order to maintain and reproduce this particular relationship between the various categories (...). The concept framing refers to the principle underlying this relationship. It refers to the principle which regulates the process of transmission and acquisition. Framing refers to the controls on what is made available, when it is made available and the social relationships" (1977,176).

Bernstein zegt dat hij in deze tekst vooral de bedoeling heeft "to spell out in more detail the relationship of power to classification and control to framing in the analysis of education, the analysis of production and in the relationships between education and production" (a.w., 177). Toegepast op het produktieproces resulteert dit bij Bernstein in de vaststelling dat het productieproces onder het gezichtspunt van klassifikatie vooral gekenmerkt wordt door arbeidsdeling, en onder het gezichtspunt van framing vooral door de bepaalde productieverhoudingen, dat wil zeggen bepaalde vormen van interactie en kontrolemomenten die specifiek zijn voor het productieproces. Zo zal een strenge klassifikatie in het productieproces zichtbaar worden in bijvoorbeeld sterk van elkaar geïsoleerde functies, in het uiterste geval door individuele actoren vervuld, met weinig of geen onderlinge inwisselbaarheid. Ten aanzien van framing uit strakke beheersing zich in een door herhalende deelhandelingen gekenmerkt proces, sterk gereguleerd op individueel niveau. Uit andere teksten, zoals gezegd, is de overheersende 'onderwijscode' in de zin van variaties in sterkte van C en F al bekend en weten we dat er binnen het onderwijs een scala van vormen bestaat die variëren van sterk 'additieve' vormen van onderwijs ('collection code', bijvoorbeeld klassikaal, frontaal onderwijs per vak) tot meer geïntegreerde ('integrated code'), zoals interdisciplinaire werk - of projectgroepen en vormen van thematisch onderwijs. Ook hier zijn de principes van scheiding en onderscheid (classification) en beheerste regulering van de communicatie (framing) de centrale principes.

Classification en framing zijn dus bij Bernstein de twee centrale begrippen die de werking van kennisoverdracht en interacties op school, op de werkplek en daartussen aangegeven. Op deze wijze korrespondeert volgens Bernstein de sfeer van het onderwijs met die van de productie. Maar, en ook dat is bij Bernstein duidelijk, niet op de betrekkelijk onproblematistische wijze van Bowles en Gintis' korrespondentietheorie.

Het gaat hem veel meer om de complexe en vaak tegenstrijdige wijze waarop de onafhankelijkheid van het onderwijsbestel van de materiële basis tot uitdrukking komt: "In general one can find broad correspondance, but also apparent contradictions" (a.w., 184). Zo geeft hij aan dat het onderwijs weliswaar effectief lijkt in de realisering van de klassebasis die ten grondslag ligt aan de produktieverhoudingen, maar evenzeer tegenspraken en diskrepanties oplevert, vooral als het gaat om de aansluiting tussen onderwijs en arbeid.²³ Voor Bernstein is daarbij duidelijk dat de materiële basis voor het onderwijs is gelegen in de produktie en dat in de partiële korrespondentie tussen beiden de causale richting deze is: produktie bepaalt voor een (groot?) deel de vorm en verschijning van het onderwijs. Voor zover dat het geval is, bestaat er tussen produktie en onderwijs een afhankelijkheidsrelatie in de vorm van 'systemic relationships'. Het partiële van deze relatie impliceert tevens dat er sprake is van een gedeeltelijke onafhankelijkheid: de relatieve autonomie van het onderwijs ten opzichte van de produktie. Deze relatieve autonomie kan worden gespecificeerd, doordat de mate van klassifikatie en framing per onderwijsbestel en schooltype kan variëren met die van de posities op de werkplek. Het onderwijs kan hier in meerdere of mindere mate nahinken dan wel anticiperen op economische ontwikkelingen. Bepalend hiervoor is dan weer de mate van klassifikatie tussen het onderwijs en de produktie. Bij een strakke klassifikatie bijvoorbeeld zijn de uitgangspunten, de kontekst en de mogelijkheden van onderwijs, niet geïntegreerd binnen de uitgangspunten, kontekst en mogelijkheden van de produktie. Werk (produktie) en school (kennis) zijn gescheiden; de school vervult in die situatie niet de rol van integratiepunt van werk, kennisvergaring en onderzoek. Het omgekeerde geldt uiteraard voor een zwakke klassifikatie.²⁴

Het is duidelijk, dat Bernstein's begrippenapparaat een aantal problemen die we bij Bourdieu aantreffen, verhelpt. Het begrip cultureel kapitaal, waarin ideologie en cultuur werden samengenomen in de vermenging daarvan die typerend is voor het onderwijs, wordt door Bernstein weer uiteengelegd. Niet in de samenstellende delen van ideologie en cultuur, maar in twee transmissiemechanismen die in een historische verhouding tot elkaar staan. Want, hoewel Bernstein dat niet met zoveel woorden zegt, kan klassifikatie als kenmerk van het curriculum, de lesinhoud, worden opgevat als de statische faktor in het geheel. Het omvat de uit het verleden stammende culturele en ideologische elementen, die, geselecteerd en gefilterd op hun eerdere geschiktheid, zijn vastgelegd als voorwerp voor overdracht. Framing daarentegen ontstaat als kenmerk van de pedagogische relatie uit de spanning tussen deze historische

vastgelegde vormen van cultureel kapitaal (inhouden) en de eisen die aan nieuwe generaties leerlingen worden gesteld. Klassifikatie en framing staan daarmee in een dynamische relatie tot elkaar.

Het lijkt er even op alsof ons restauratiewerk hier voltooid is; of de defekten van de aanzetten van enkele 'vroege' reproductietheoretici kunnen worden gerepareerd met de hulp van andere. Dit is echter maar voor een deel waar. De diverse benaderingen sluiten nog lang niet op elkaar aan. Zo kan Bernstein, net als Bourdieu, worden verweten dat zijn klassebegrip uitermate vaag is. 25

Ook zijn begrippen klassifikatie en framing, - en dat is op dit moment van de ontwikkeling van de reproductietheorie een cruciaal punt - juist waar zij worden toegepast als bemiddelende mechanismen tussen de sfeer van de productie en het onderwijs, zijn nog onvoldoende uitgewerkt.

Daarmee lijkt Bernstein nog niet 'de voorbode van een nieuwe synthese' waartoe Karabel hem bestempelt, ook al niet omdat de abstraktie, de gekompliceerdheid en de analytische verfijning van zijn meest recente analyses dat proces van synthese niet bevorderen. Wel geeft hij aanknopingspunten om de verschillende hiervoor besproken aanzetten met elkaar te verbinden, ten einde tot een nieuwe theorie te komen. Dat die er nog niet gebruiksklaar ligt kan hem moeilijk worden verweten.

In elk geval is van alle tot nu toe besproken auteurs, bij Bernstein de meeste ruimte te vinden voor verandering: de kwalifikatie 'deterministisch' is op zijn werk dan ook niet van toepassing.

Om te beginnen niet, omdat het centrale begrippenpaar klassifikatie en framing beide de polen vormen van twee verschillende processen. Klassifikatie symboliseert, nee herbergt het element van stabilisering, gericht als het is op het handhaven van grenzen en verschillen. Framing is veeleer een concept dat de dynamiek representeert, ook in historische perspectief, zoals we hiervoor zagen.

Bovendien, beide concepten zijn bij Bernstein vanaf het begin van hun introductie, elk geplaatst op een continuüm, op twee assen van meer of minder C. of F. Het gaat steeds om variëaties in de sterkte van beiden, die in bepaalde combinaties de onderwijscodes opleveren zoals Bernstein die in extreme vorm steeds beschrijft. De dynamiek zit als het ware conceptueel in die begrippen verankerd.

Tenslotte: In de hier besproken tekst van Bernstein is het a-deterministische karakter van het reproductieproces evident. De mogelijkheid van discrepanties tussen onderwijs en productie is heel reëel en ze worden door Bernstein zelf aangegeven, en niet alleen in de relatie tussen onderwijs en arbeid, nl.

in de vorm van kwalitatieve en kwantitatieve diskrepancies. Ook laat de relatieve autonomie van het onderwijs (vergelijk ook Bourdieu) ruimte voor de ontwikkeling van een onderwijscode die - in Bernstein's termen - tendeert naar een geïntegreerd curriculum. Dat levert een andere diskrepancie op die haaks staat op rechtlijnige korrespondentie tussen onderwijs en produktie à la Bowles en Gintis. Hier is ruimte voor de overdracht van andere inhouden en voor een alternatieve pedagogische praktijk, die een onproblematische relatie tussen onderwijs en produktie illusoir maken. De school kan op die manier een "plaats van tegenspraak" worden, die ook in beleid en politiek niet onopgemerkt blijft. De huidige discussie over "back to basics" in het onderwijs, zou daarvan wel eens een signaal kunnen zijn. Immers in die discussie gaat het niet of nauwelijks om onderwijskundige overwegingen, maar veeleer om een op onderwijspolitieke gronden bepleite terugkeer naar een situatie, waarin de korrespondentie tussen wat de school aan functies en effecten oplevert en wat de "produktie-sfeer" vraagt, zal worden hersteld. Het gaat dus om een verandering van onderwijscode, om het in termen van Bernstein te zeggen, om een korrektie derhalve op de dreigende vervaging van grenzen en afbakeningen. Want, "things must be kept apart", dat is het motto waaronder het principe van scheiding en onderscheid muurvast in het onderwijs ligt verankerd.

Konklusies

In het voorgaande heb ik de gedachten van een viertal auteurs over de rol van het onderwijs bij reproductie van maatschappelijke ongelijkheid besproken. Daarbij heb ik mij beperkt tot de grote lijn van hun betoog en meer speciaal gelet op de eventuele deterministische noties in de betekenis die ik in de inleiding heb geschetst. De vraag is nu wat die analyse heeft opgeleverd.

De min of meer chronologische volgorde van de bespreking laat zien dat op enkele punten de lacunes bij de ene auteur worden opgevuld door de ideeën van een ander, zodat alles bij elkaar toch de omtrekken van een bouwwerk lijken te ontstaan. Het gebouw is nog wel fragmentarisch, uit verschillende stijlen door verschillende bouwers opgetrokken en deels weer afgebroken en dus allerminst een evenwichtige en solide konstruktie. Maar dat kon ook niet: alleen al de herkomst van onze auteurs (Frankrijk, de V.S. en Engeland), gevoegd bij de verschillen in disciplinaire achtergrond (filosofen, ekonomen, sociologen), om nog maar te zwijgen over de theoretische posities van elk van hen, maken zoiets onmogelijk. Dat in aanmerking genomen is het frappant dat vanuit zoveel verschillende hoeken

afkomstige theorieën toch een grote mate van overeenkomst te zien geven in een relatief kort tijdsbestek. Op enkele van die overeenkomsten (de rol van de ideologie, de relatieve autonomie van het onderwijs enz.) is in het voorgaande hier en daar al gewezen, zoals trouwens ook op de verschillen tussen deze auteurs.

Geen volledige helderheid dus, geen nieuwe synthese. Maar evenmin grond voor de konklusie dat deze theoretici over dezelfde kritische kam te scheren zijn. Voorzover de kritiek als vooraamste beschuldigingen hanteert: determinisme, zonder ruimte voor verandering, moet zij ten aanzien van de hier besproken auteurs genuanceerd worden. Natuurlijk, het gaat hier om theoretische bijdragen die zich concentreren op de verklaring van het voortbestaan van sociale ongelijkheid, ondanks de egalitaire intenties die aan het schoolstelsel in Westerse samenlevingen ten grondslag liggen. Het gaat dus eerder over continuïteit dan over verandering, dat vooropgesteld. De vraag is echter of de hier besproken auteurs een theorie of een aanzet daartoe presenteren, van dien aard dat verandering in de zin van vermindering van ongelijkheid zo goed als uitgesloten moet worden geacht. Is sprake van een deterministische oorzaak-gevolg relatie of is die relatie pluriform, complex en zelfs tegenstrijdig?

Het antwoord moet na het voorgaande genuanceerd zijn.

Om te beginnen is het niet eenvoudig om daarover duidelijk uitspraken te doen, aangezien de theorieën onderling moeilijk vergelijkbaar zijn. Zo is bijvoorbeeld het thema van de structurele overeenkomsten in de sociale relaties op de arbeidsplaats en in de school (Bowles en Gintis) iets anders dan de beschikking over een school-conforme habitus en cultureel kapitaal (Bourdieu) respektievelijk de centrale rol van de ideologie (Althusser).

In het algemeen kan worden gezegd dat geen van de hier behandelde auteurs zijn te rangschikken onder het kopje 'deterministisch' in de zin dat de relatie tussen het onderwijs en de maatschappij zodanig is dat de gevolgen van die relatie voorspelbaar zullen zijn voor individuen en groeperingen. Hier worden dus geen echt mechanistische theorieën gepresenteerd (de 'kopieermachine-variant').

Wel vertonen zij aanzienlijke gradaties op het punt van het veranderingspotentieel van onderwijs en samenleving. Bernstein's theorie bevat de grootste bewegingsvrijheid, is het minst gesloten opgebouwd, ondanks de nadruk op de doorwerking van macht en controle vanuit de samenleving naar de school. Bourdieu levert de meeste problemen op dit punt, niet alleen door de complexiteit van zijn theorie en de mate van 'sophistication', maar vooral vanwege het feit dat kennelijk een

onderscheid gewenst is tussen een 'vroege' en een latere Bourdieu. Zijn later gepubliceerde verweer tegen het verwijt van een mechanistisch determinisme (op basis van La Reproduction (1970) terecht te maken) toont aan dat sindsdien een nuancering in zijn standpunt is opgetreden.

Ondanks het feit dat Bowles en Gintis in hun onderzoek expliciet het thema 'verandering' betrekken, moet het kernstuk van hun theorie, de korrespondentiethese, toch als te 'funktionalistisch' worden afgewezen. Als verklaring voor het proces van (kulturele) reproductie in het onderwijs, is de gedachte van de korrespondentie te simplistisch en in die zin ook te deterministisch dat het niet-korresponderen van de structuur van de sociale relaties in de beide sferen onderwijs en arbeid (empirisch aantoonbaar) in hun theorie te weinig plaats krijgt, evenals het verzet van vooral leerlingen tegen de gevraagde aanpassing.

Tenslotte de eerst besproken auteur, Althusser. In zijn werk doorbreekt hij de stroeve, materialistische denkwijze van de politieke ekonomie van het onderwijs door de accentuering van ideologie en macht. De hier behandelde tekst over de ideologische staatsapparaten moge in dat opzicht een stap vooruit zijn geweest, in het licht van latere theorieën en van de resultaten van empirisch onderzoek, is zijn theorie mijns inziens niet bij machte het reproductieproces in het onderwijs adequaat te verklaren. En zeker niet waar het de 'afwijkingen' betreft van de ideologische werking van deze apparaten, de zelfstandige veranderingspotenties van het onderwijs derhalve.

Een genuanceerd resultaat, zoals gezegd. Maar onze analyse leert ook dat de reproductiethese, zoals hier in zijn verscheidenheid gepresenteerd, zeker niet mag worden geïdentificeerd met het economisch determinisme van de vroege politieke ekonomie van het onderwijs of met enige neo-marxistische versie daarvan. Maar evenmin kan de reproductiethese worden gelijkgesteld aan een simplistische variant van de korrespondentiethese van Bowles en Gintis.

Deze vier auteurs en hun invloedrijke publikaties (verschenen tussen 1970 en 1977) zijn een duidelijke reactie op een al te zonnige kijk op de mogelijkheden van het onderwijsbestel voor maatschappelijke veranderingen. Een dergelijke optimistische visie leefde niet alleen in de traditionele onderwijssociologie, maar kwam vooral tot uitdrukking in de onderwijskundige idealen van de pioniers uit de hervormingsbewegingen zoals bijvoorbeeld de Reformpedagogiek in Westeuropa en de Free Schools Movement in de Verenigde Staten. In hun pogingen de nagestreefde doelen te realiseren, richtten dergelijke bewegingen zich in hun activiteiten te zeer op het individu en

zijn veranderingspotenties, in de hoop aldus een rechtvaardiger en democratischer samenleving op te bouwen. Een korrigerende, meer sociologische reactie valt dan te verwachten en is ook niet uitgebleven. Hij kwam van de kant van de radikale Britse, Amerikaanse en Westduitse onderwijswetenschappen alsook van de zijde van de zogenaamde nieuwe Engelse onderwijssociologie. Het evenwicht wordt in zoverre verstoord dat nu de ruimte voor maatschappelijke verandering door middel van het onderwijs wel heel gering lijkt, maar dat is te begrijpen. De hardnekkigheid van de ongelijke maatschappelijke verhoudingen eist vrijwel alle aandacht op en schuift soms empirisch waarneembare veranderingen op dit terrein naar de periferie, ook als die veranderingen het gevolg zouden kunnen zijn van socialisatieprocessen in en door het onderwijs.

De balans dient te worden hersteld in een evenwichtige reproductiethese die de spanningsverhouding tussen reproductie en emancipatie in haar analyse betreft en probeert te verklaren. Voor de onderwijssociologie ligt hier de taak de rivaliserende processen in het onderwijs manifest te maken en te laten zien dat het onderwijs, naast een bijdrage aan de emancipatie van individuen en groepen, ook een aandeel heeft in de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid.

Onderwijssociologen kunnen bij uitstek laten zien onder welke maatschappelijke kondities, in welke historische perioden de balans doorslaat naar het een of het ander; welke interne factoren binnen het relatief-autonome onderwijsstelsel daarbij van invloed zijn; hoe sterk de legitimerende werking is van de zogenaamde meritokratische ideologie en hoe verzet tegen het onderwijs, de weigering om zich aan de regels van de school aan te passen te verklaren valt. De reproductiethese heeft tot nu toe aannemelijk gemaakt dat de uitkomst van dit complexe geheel overwegend de continuering van maatschappelijke ongelijkheid tot gevolg heeft gehad. Maar, zowel in dit boek (zie hoofdstuk 5) als elders (Wesselingh 1985) heb ik betoogd dat eenzijdige fixatie op reproductie dan wel emancipatie, verabsolutering van één van beide, moet worden vermeden. Het gaat niet aan vol te houden in de onderwijssociologie dat het 'alles reproductie is wat de klok slaat', zomin als onbegrensd optimisme over de emancipatoire potenties van de school op zijn plaats is. Onderwijssociologie moet duidelijk maken wat onderwijs in deze samenleving vermag en wat de grenzen zijn die haar maatschappelijke inbedding met zich brengt. Dat wisselt nogal naar niveau van analyse (van de structuur van het bestel tot en met de schoolklas) en de uiteindelijke opbrengst gaat vrijwel steeds met spanningen gepaard en is een bevochten resultaat. Derhalve zal een relevante onderwijssociologie het niet kunnen stellen zonder een analyse van de maatschappelijke

processen van macht en controle die het onderwijs in zijn functioneren beïnvloeden.

In die zin vraagt het werk van de hier beschreven vier auteurs om voortzetting: om theoretische verdieping en empirische specificatie, in onderlinge samenhang.

- * Met dank aan Ger Tillekens voor kritisch commentaar op een eerdere versie.
1. Vgl. Anton Wesselingh (red.), School en Ongelijkheid, Nijmegen (1979), voor een samenvatting van het debat. Voor een tweetal reacties op de talrijke besprekingen en kritieken: P. van der Kley (1981) en F. Meijers/A. Wesselingh (1983).
 2. C. E. Vervoort, uitspraak gedaan te Amersfoort, november 1980. Zie C.E. Vervoort/ A.A. Wesselingh, (1982, p. 20). Voor enkele kritieken zij hier verwezen naar: Soutendijk (1981), Leune (1980), Dronkers (1983), Harbers en Van Hasselt (1981). Ik beperk mij nu gemakshalve tot het debat in Nederland.
 3. Zie het slotartikel in deze bundel voor een samenvatting van het 'reproduktiedebat'.
 4. Interessant is dat enkele klassieke sociologen een socialisatietheorie konstrueren die sterk verwant is aan de huidige idee van 'reproductie' zonder de term als zodanig te gebruiken. Zie bijv. voor een uitgebreide weergave van de ideeën van Durkheim, Parsons en anderen, C.A.C. Klaassen (1981), Vgl. ook H. Fend (1980) en (1974, in Nederland vertaald in 1979). Zie ook A. A. Wesselingh (1985).
 5. Louis Althusser, Ideology and ideological State Apparatuses, in L. Althusser (1971). Vele malen elders verschenen, zoals in B.R. Cosin ed. (1972). Voor een Nederlandse vertaling: Te Elfder Ure (1978). Mijn paginering verwijst naar de bundel van Cosin.
 6. Opgemerkt zij nog dat Althusser in een 'omweg-diskussie' over de relatie basis-bovenbouw en het beroemde 'in laatste instantie' van Marx vaststelt dat dit betekent: 1. dat er een relatieve autonomie van de bovenbouw ten opzichte van de basis en 2. een tweezijdige, wederkerige inwerking bestaat vanuit de bovenbouw naar de basis: veranderingen in elk van beiden werken door naar de ander (a.w. p. 247).
 7. In navolging van Gramsci ziet hij mogelijkheden tot verandering door middel van het konstrueren van een tegenideologie in een verbond tussen arbeiders- en middenklasse.

8. En geleverd; we laten die kritiek terzijde die zich bijna uitsluitend richt op het (vermeende) on-marxistische karakter van Althusser's tekst. Zie dan onder meer: M. Erben and D. Gleason (1977), M. Carnoy (1982), H. Giroux (1981b), St. Hall (1977), R. Dale e.a. Eds., (1981a).
9. Aparte vermelding verdient hier Miliband's kritiek op de koppeling in Althusser's theorie van het onderwijs als onderdeel van het staatsapparaat, waardoor onder meer het onderscheid tussen staat en maatschappij zou worden genegeerd. (1976, 632 e.v.).
10. Overigens, de korrespondentiethese werd door Bowles in 1971 al ingeleid. Zie Bowles (1971).
11. H. Giroux, 1981a, p. 93 e.v. Zie ditzelfde artikel, voetnoot 11, p. 109 voor een opsomming van de belangrijkste kritici. Vgl. ook D. Hogan (1981).
12. Daarbij vooral geholpen door M. MacDonald (1977, 34 e.v.) en M. Carnoy (1982, 103 e.v.).
13. In Bourdieu (1979a) onderscheidt hij bovendien drie vormen van cultureel kapitaal: de ingelijfde, de geobjectiveerde en de geïnstitutioneerde vorm.
14. Ook Bourdieu's gebruik van de term 'klasse' ('classe social') is niet zonder problemen, althans voor mij (kennerlijk niet voor bewerkers en vertalers in het Duits en Engels; slechts Tom Bottomore maakt een marginale opmerking in het voorwoord van de Engelse vertaling van La Reproduction), omdat niet duidelijk is wat met deze term precies wordt bedoeld. Afgaande op de operationalisering in het empirisch onderzoek gaat het meestal om de traditionele indelingen van de beroepsprestigestratifikatie (SES). Dat maakt uitspraken van Bourdieu over 'heersende' dan wel 'dominante' klassen moeilijk interpreteerbaar in vergelijking met soortgelijke noties bij Althusser of Bowles/Gintis, vanwege de uiteenlopende theoretische inbedding. Het begrip 'klasse' hangt bij Bourdieu wat in het luchtledige. (Vgl. Carnoy, a.w. 104 e.v.).
15. Zie bijvoorbeeld: 1970, p. 209 e.v.; 230 e.v.; 238 e.v.
16. Zie ook: R. Jenkins (1982) en N. Garnham/R. Williams (1980).

17. Bij het afsluiten van deze tekst tref ik bij Richard Harker (1984) een vrijwel identieke konklusie aan. Overigens, Bourdieu's ideeën over 'auto-élimination' van sommige categorieën leerlingen vertonen een frappante overeenkomst met het werk van Paul Willis over de school-tegenkultuur. Ook de gedachte dat individuele sociale mobiliteit zich zeer wel laat verenigen met reproductie van maatschappelijke ongelijkheid, is al bij Bourdieu te vinden. (Vgl. 1970, p. 206).
18. Bernstein's meest recente tekst - na enkele jaren van stilte - slaat wat dat betreft al zijn vorige. Het is een uiterst gekompliceerde, abstracte verfijning van het model dat ook aan het hier door ons besproken artikel ten grondslag ligt: overdrachtsprocessen op diverse niveaus en in het bijzonder op het niveau van de communicatieve kontekst. Voor ons doel is deze tekst minder geschikt, het gaat ons nu eerst om een globale analyse, maar wellicht gaat deze tekst in een volgende fase van nut worden. Dan moet echter eerst een flink aantal onduidelijkheden worden verhelderd!
Zie: Codes, modalities and the process of cultural reproduction, in: Michael Apple (Ed.) 1982, a.w. pp. 304-355.
19. 'Control' wordt gewoonlijk vertaald met 'kontrole'. Te overwegen ware of 'beheersing' de bedoeling van Bernstein niet beter weergeeft. Soms is dat duidelijk het geval (met dank aan Harrie Regtering).
20. Zie onder meer de hoofdstukken 4, 5 en 6 van Class, Codes and Control, Vol. III, 2nd edition, 1977, resp. 'On the curriculum', 'On the classification and framing of educational knowledge' en 'Class and pedagogies: visible and invisible' alsmede de 'introduction'.
21. Voor de goede orde: onder code verstaat Bernstein "A regulative principle, tacitly acquired, which integrates relevant meanings, the form of their realization and their evoking contexts" (p. 180). Dat wil zeggen: als de code verandert dan wijzigt zich ook datgene wat als betekenisvolle kennis geldt, hoe je die overdraagt en in welke kontekst. 'Code' is dus het basisprincipe, het sturend mechanisme.

22. Matthijssen spreekt van een 'additief onderwijssysteem' (collection code) en een 'integratief onderwijssysteem' (integrated code). Een adequate vertaling van beide begrippen wanneer daarmee, zoals in Matthijssen's boek (1982) onderwijsstelsels of delen daarvan worden aangeduid. In zoverre is deze konkretisering van de beide bij Bernstein vrij abstrakt gehanteerde begrippen korrekt. De term 'systeem' roept echter problemen op bij toepassing op het mikroniveau, bijvoorbeeld in de schoolklas. Met deze beperking in gedachten zal ik Matthijssen's vertaling zo nu en dan gebruiken, zoals dat ook geldt voor zijn gebruik van de vernederlandste termen 'klassifikatie' en 'pedagogisch kader'. Zie M.A.J.M. Matthijssen (1982).
23. Bernstein noemt hier (p. 185/6) voorbeelden die verwijzen naar wat wij - in navolging van Van Hoof en Dronkers - benoemen met kwalitatieve diskrepancies tussen onderwijs en arbeid. Zie J.J. van Hoof en J. Dronkers, (1980).
24. Bernstein maakt onderscheid tussen klassifikatie tussen onderwijs en produktie en de systeemrelaties tussen beiden. Op basis van deze tweedeling ontwerpt hij een typologie, waarin historisch maar ook aktueel, landen en stelsels te plaatsen zijn. Bijvoorbeeld China, Cuba en Roemenië: gekenmerkt door een zwakke klassifikatie en een uitgebreide systeemrelatie tussen beide categorieën produktie en onderwijs. Nederland zou in deze typologie ondergebracht kunnen worden bij de groep 20e eeuws kapitalisme: sterke klassifikatie met uitgebreide systeemrelaties.
25. Evenals bij Bourdieu is ook hier de preciese betekenis van 'class' niet altijd even duidelijk. Ook niet na herhaald aandringen?: "It has been pointed out that class plays a crucial role in the analyses, yet no formal definition is given. The definition underlying the general discussion is: class relations constitute inequalities in the distribution of power between social groups, which are realized in the creation, organization, distribution, legitimation and reproduction of material and symbolic values arising out of the social division of labour". (Bernstein in het voorwoord bij de tweede druk van Class, Codes and Control III, 1977, p. viii.).

Samenvatting

C.E. Vervoorts bijdrage aan de onderwijssociologische discussie rond het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid beweegt zich over een periode van vijftien jaar van het aandachtspunt 'individuele sociale mobiliteit' naar een (gematigde) vorm van 'reproductie'.

In dit artikel bespreek ik zijn werk dan ook in twee perioden, met als 'scharnierpunt' het jaar 1973.

Door beide perioden heen voert hij een hardnekkig pleidooi voor het denken in termen van collectieve emancipatie in een poging de geijkte kaders van theorie en beleid te verleggen. Zijn werk is van groot belang geweest voor de discussie, met name doordat hij steeds nieuwe inzichten wist te presenteren door syntheses te vormen tussen uiteenlopende standpunten. Mede daarom staat zijn theoretische bijdrage vooralsnog op eenzame hoogte.

1. Inleiding

Cor Vervoort (1920-1981) was de eerste Nederlandse socioloog die zich gedurende het grootste deel van zijn wetenschappelijke loopbaan systematisch met onderwijs en opvoeding heeft bezig gehouden. Hij kan dus met recht als een van de 'founding fathers', zo niet als de grondlegger van de Nederlandse onderwijssociologie worden beschouwd.

Dat alleen zou een analyse van zijn onderwijssociologisch oeuvre rechtvaardigen, maar er is meer. Hoewel zijn spreekwoordelijke terughoudendheid wellicht anders zou doen vermoeden, heeft hij met zijn publicaties, lezingen en inleidingen niet alleen het specialisme onderwijssociologie mede ontwikkeld, maar ook voor een breed publiek de onderwijssociologische zienswijze gepropageerd en het denken over onderwijs en opvoeding vanuit een sociologisch gezichtspunt sterk gestimuleerd. In het bijzonder geldt dat voor zijn onderzoek en theorievorming over het probleem dat hem altijd speciaal heeft bezig gehouden: de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid.

In dit artikel hoop ik duidelijk te maken welke betekenis Cor Vervoorts sociologiebeoefening heeft gehad voor de ongelijkheidsdiscussie in de onderwijssociologie. Na een korte samenvatting van levensloop, wetenschappelijke loopbaan en andere activiteiten van Vervoort, zet ik mijn werkwijze uiteen en construeer ik een indeling van zijn werk in twee perioden.

Voor elk van die perioden wordt nagegaan welke ontwikkelingen in zijn werk is te zien aan de hand van enkele thema's. De laatste paragraaf bevat mijn conclusies.

Levensloop, activiteiten, thema's

Cor Vervoort werd op 15 juli 1920 geboren in Schiedam, volgde na de HBS een opleiding bij de Koninklijke Nederlandse Heide-maatschappij en was zeven jaar lang werkzaam als boswachter en cultuurtechnisch opzichter. Eind 1950 startte hij in Leiden de studie sociologie (doctoraalexamen 1956) en nam tussen 1954 en 1957 deel aan het sociologisch onderzoek in de Twents-Achterhoekse textielindustrie; daarna deed hij in opdracht een onderzoek onder de Leidse studenten dat in 1960 werd afgesloten. Inmiddels was hij bij het Sociologisch Instituut van de Rijks-universiteit Leiden als wetenschappelijk ambtenaar in vaste dienst aangesteld.

In 1960 verruilde hij het Sociologisch Instituut voor het Instituut voor Conflictpsychologie maar keerde in 1962 weer terug om in 1963 een onderwijsopdracht te ontvangen voor de sociologie van onderwijs en opvoeding. Tevens was hij van 1962 tot 1967 belast met de dagelijkse leiding van het door het Sociologisch Instituut uitgevoerde 'Talentenproject' (project-leider F. van Heek). Na het beëindigen van het project promoveerde hij in 1968 bij Van Heek op een proefschrift getiteld: 'Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders' (cum laude).

In 1969 volgde zijn benoeming tot lector in de sociologie van onderwijs en opvoeding in Leiden, de eerste leeropdracht in dit specialisme in ons land. Per 1 oktober 1973 volgde hij Van Heek op met als leeropdracht 'Empirische sociologie, in het bijzonder maatschappij-analyse'.

Precies drie jaar later werd zijn Leidse periode van ongeveer twintig jaar afgesloten met zijn benoeming tot gewoon hoogle-raar in de sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen, werkzaam bij het Sociaal Hoger Onderwijs Friesland te Leeuwar-den.

Ook deze positie was van korte duur: per 1 september 1979, op-nieuw drie jaar later aanvaardde Cor Vervoort zijn benoeming tot gewoon hoogleraar in de 'onderwijssociologie in het bij-zonder ten behoeve van de interdisciplinaire onderwijskunde' aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, alwaar hij anderhalf jaar later plotseling overleed op 3 februari 1981.

Opvallend is het aantal wisselingen in functies en taken, vooral vanaf 1973: in een periode van nog geen acht jaar is hij driemaal aan een nieuwe leeropdracht begonnen. Dat impli-ceert wisselingen in het object van studie; vanaf 1975 achter-eenvolgens: (textiel)arbeid, onderwijs, maatschappij-analyse

(Leiden), welzijn (Leeuwarden) en weer onderwijs (Nijmegen). Daarnaast was Vervoort maatschappelijk vrij actief: redacteurschappen van tijdschriften, bestuursfuncties, adviseurschappen op de meest uiteenlopende terreinen. Die brede interesse komt ook tot uitdrukking in de variërende thema's die de ongeveer 50 artikelen en ruim 80 lezingen bestrijken. De onderwerpen variëren van studentenleven, problemen van het wetenschappelijk onderwijs, gezinsvorming, jeugdproblemen, vrije tijd, seksualiteit, democratisering van het onderwijs, professionalisering, interdisciplinariteit tot thema's als veranderingen in het onderwijs, gelijke kansen, onderwijsbeleid en het thema onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid¹.

Bronnen en opzet van dit artikel

Ik beperk mij tot het belangrijkste terrein, dat van onderwijs en opvoeding en daarbinnen tot het thema onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Te behandelen teksten zijn dan de dissertatie en een dertiental andere publikaties, overwegend geschreven tussen 1966 en 1981, aangevuld met een tiental lezingen rond hetzelfde thema in ongeveer dezelfde periode². Op basis van deze teksten en mede op grond van de eigen ervaringen als medewerker van Vervoort in Leiden en Nijmegen, zal ik aangeven wat de plaats en de betekenis van Vervoort is geweest voor de ongelijkheidsdiscussie die in de Nederlandse onderwijssociologie nu al jaren centraal staat³.

De werkwijze is als volgt: in een chronologische behandeling van de teksten probeer ik de theoretische stellingname van Vervoort te reconstrueren. Daarbij kan zijn positie worden gezien tegen de achtergrond van de ontwikkeling in de (internationale) discussie in de onderwijssociologie rond dit probleem. De al talrijke pogingen die ontwikkeling te benoemen aan de hand van verklaringsmodellen en benaderingen⁴, zal ik hier niet met een nieuwe uitbreiden. Korthedshalve kan gezegd worden dat aanvankelijk de aandacht vooral gericht is op verruiming van de mogelijkheden tot deelname aan de beschikbare onderwijsvoorzieningen, op het benutten van getalenteerden, het bieden van mogelijkheden voor individuele mobiliteit, op 'gelijke kansen' derhalve. Dat begint midden in de jaren vijftig en het Talentenproject kan in Nederland zo ongeveer als een afsluiting van deze periode worden gezien (Van Heek e.a., 1968), omdat vanaf die tijd de twijfels over de bruikbaarheid van het concept 'gelijke kansen' hier (Van Doorn, 1963; Van Kemenade, 1970) zo goed als elders (Coleman, 1968) manifest worden.

In de gedachtengang van de 'gelijke kansen' past vanzelfsprekend een zienswijze op sociale ongelijkheid die opereert vanuit een stratificatiemodel (de samenleving geordend naar so-

cialie posities met uiteenlopend maatschappelijk aanzien). Op dat model is veel onderzoek in Nederland en daarbuiten, ook onderwijssociologisch onderzoek, gebaseerd en niet zonder aanwijsbare empirische resultaten. De vraag naar de bruikbaarheid van dit model voor de analyse van en de verklaring voor de hardnekkigheid waarmee a-symmetrische (machts)relaties zich blijven manifesteren, houdt de onderwijssociologie vanaf ongeveer 1970 bezig (vgl. M.F.D. Young, 1971). Dat betekent overigens niet dat voor iedere criticus de geuite twijfels uitmonden in het werken met een of andere versie van een klassenmodel als radicaal alternatief. Wel is sinds die tijd duidelijk dat voor een aantal onderwijssociologische onderzoekers de grenzen van het onderwijs als bestrijder van maatschappelijke ongelijkheid lijken te zijn bereikt. Het daaruit resulterend pessimisme bij enkelen drijft hen in de richting van de 'ontscholingsgedachte'; anderen blijven bij geavanceerd empirisch onderzoek naar schoolloopbanen terwijl sommigen op theoretisch niveau zoeken naar een adequate verklaring voor de generatiegewijze continuering van maatschappelijke ongelijkheid. Dit resulteert in de opkomst van theoriën over sociale reproductie, oorspronkelijk vooral vanuit de Duitse politieke economie van het onderwijs en recentelijk vanuit het Franse structuralisme en de 'nieuwe' onderwijssociologieën van Engelse en Amerikaanse huize met een overwegend neo-marxistische, historische en interpretatieve inslag. Van meritocratie naar reproductie (en verder), zo zou - enigszins ongenueanceerd want veel te globaal - de ontwikkeling kunnen worden aangegeven.

De Vervoort heeft bijgedragen aan een dergelijke ontwikkeling in Nederland is evident, de vraag is welke bijdrage precies. Om die reden heb ik een drietal aandachtspunten gekozen die de discussie van hierboven als het ware pregnant samenvatten:

- individuele sociale stijging of collectieve emancipatie?
- stratificatiedenken of een klasse-model?
- onderwijs als verdeler van levenskansen of als reproducent van machtsverhoudingen?

De mogelijkheid dat sommige van deze aandachtspunten in Vervoorts teksten duidelijker worden teruggevonden dan andere, blijft uiteraard open, evenals de kans dat nieuwe punten zich aandienen.

Daarnaast heb ik geprobeerd het werk van Vervoort, althans dat over 'ongelijkheid' in perioden uiteen te leggen. Aangezien elke poging om de neerslag van wat mensen denken in te delen, meestal geforceerd aandoet, is dat gevaar des te sterker aanwezig bij genuanceerde denkers van het type Vervoort. Uiteindelijk heb ik besloten een tweedeling aan te houden, waarbij heel duidelijk de 'omslag' ligt rond 1973⁵.

2. Cor Vervoort over onderwijs en ongelijkheid

a. De periode tot 1973

Het begint eigenlijk pas in 1966. Dan verschijnt de eerste officiële publikatie (interne rapporten in het kader van het Talentenproject daargelaten) onder de titel 'Sociale determinanten van de leerprestaties op de lagere school' in het toenmalige Nijmeegse psychologentijdschrift Gawein. Het moment waarop en het klimaat waarin een dergelijke tekst verschijnt is van belang voor een juiste situering. Het Talentenproject is al een aantal jaren op gang en zal binnen twee jaar geheel zijn afgesloten. Nederlands onderzoek en theorievorming is nog schaars; op publikaties na van Matthijssen en Sonnemans (1958), Spits (1959) en Defares e.a. (1965) is er slechts buitenlands materiaal van vooral Engelse en Amerikaanse huize om op terug te vallen. Vervoorts eigen onderzoek is op dat moment nog lang niet afgesloten en Van Wijnkoops dissertatie (1965) wordt in het artikel nog niet vermeld en zal dus niet beschikbaar zijn geweest.

De tekst is sterk geïnspireerd door de destijds grote indruk makende onderzoeken van J.W.B. Douglas (1964) en de evenzeer inspirerende taalcodetheorie van Bernstein. Beide auteurs worden aangevoerd om de eerste resultaten van het Talentenproject, waarin al geen sprake leek te zijn van rijk gevulde reservoirs aan ongebruikt talent in de arbeidersklasse, van mogelijke verklaringen en perspectieven voor verder onderzoek te voorzien.

Het artikel begint met de functie van de school als allocatiemechanisme en stelt vast dat voor een onbelemmerde sociale mobiliteit het scholingsniveau van doorslaggevend belang is. Dat de sociale samenstelling van de schoolbevolking vooral in de hogere vormen van onderwijs een scheve opbouw vertoont, wordt dus het probleem, namelijk 'dat de feitelijk optredende selectie grotendeels een selectie naar sociaal milieu is'. (blz. 294)

In de tekst van het artikel houdt de auteur zich strikt aan de uitgangspunten van het Talentenproject: onderzoek naar (ongewenste) barrières van maatschappelijke aard die de individuele sociale stijging van met name begaafde arbeiderskinderen zouden belemmeren. Wie echter nauwkeurig en tussen de regels leest vindt sporen van twijfels die erop kunnen duiden dat Vervoorts bekommernis zich ook en vooral uitstrekt over de collectieve verbetering van de positie van arbeiders, twijfels ook ten aanzien van het werken met een beroepsprestigestrategie en aan de juistheid van de aan de school soms wat overheersend toegeschreven allocatiefunctie. Uitspraken als:

'Het beeld van de maatschappelijke ladder wordt gewoonlijk te hulp geroepen' (292) en 'Het ideologisch complement van deze als zodanig ook in een democratische samenleving aanvaarde sociale ongelijkwaardigheid wordt gevormd door het leerstuk van de sociale mobiliteit.' (293), duiden mijns inziens door hun gedistantieerde formulering op de nodige reserves. Dat blijkt temeer uit het vervolg van het eerste citaat: 'In zoverre dat het geval is (selectie naar milieu, AW) bevordert de school dus niet de sociale mobiliteit, maar houdt zij de bestaande geleding in stand en doet zij niets anders dan een oud en verworpen mechanisme - erfelijkheid van beroepspositie - vervangen door een nieuw - beroepspositie op basis van scholingsniveau - met hetzelfde praktische effect, nl. handhaving van de bestaande maatschappelijke structuur.' (294) Het kost weinig moeite om in dergelijke zinsneden de voorboden van een begrip als 'reproductie' al te herkennen.

Het in twee afleveringen verschenen artikel 'Latent talent' in Intermediair, Jrg. 4, 1968, bevat in het eerste deel een beschrijving van de resultaten van het inmiddels verschenen rapport van het Talentenproject onder redactie van Van Heek: 'Het Verborgene Talent'. Als zodanig biedt het weinig ruimte voor eigen stellingname van de auteur. Opnieuw blijkt bezorgdheid over de collectieve positieverbetering van de arbeidersklasse en komt de in Gawein onder invloed van Bernstein geformuleerde 'cultuur-kloof tussen school- en thuismilieu aan bod. In de tweede aflevering gaat hij daar nader op in: het standpunt wordt geformuleerd dat voor verbetering van de situatie in het onderwijs, geïsoleerde innovaties geen effect sorteren als daarbij niet de verwevenheid van onderwijs en maatschappij in de gaten wordt gehouden. Compenseren is mooi, maar het streven dient gericht te zijn op een samenleving waarin niets te compenseren valt. Collectieve emancipatie van de arbeidersklasse middels de school is pas echt mogelijk wanneer de samenleving verandert. En op dat punt is Vervoort kennelijk weinig optimistisch: 'Het onderwijssysteem van een samenleving weerspiegelt die samenleving en de wijze waarop zij functioneert en is opgebouwd en het is een illusie te menen dat het in staat zou zijn werkelijk fundamentele veranderingen te bewerkstelligen - en radicale democratisering van het onderwijs zou een dergelijke verandering betekenen.' (blz 7)

Voor het eerst, namelijk bij de bespreking van de in het Verborgene Talent voorgestelde beleidsoplossingen vindt zijn al eerder geuite bezwaar tegen de prestatie- en selectiedwang op scholen uitdrukking in de zorg voor de niet begaafden, de niet-getalenteerden uit alle lagen van de bevolking (blz. 5) een thema dat nog vaker zal terugkeren.

Belangrijker dan de Intermediair-artikelen is zijn in dat zelfde roerige jaar 1968 verdedigde proefschrift 'Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders'. Het is niet mogelijk om dit omvangrijke, enigszins (ook door Vervoort zelf?) onderschatte werk hier adequaat samen te vatten. Uiteraard is sociale mobiliteit het centrale gezichtspunt van de tekst, passend in het grote geheel van het Talentenproject. De vraag is deze keer echter gericht op de 'geslaagde' handarbeiderskinderen en speciaal de kenmerken die hun gezin van herkomst doen onderscheiden van andere: vertonen gezinnen van handarbeiders waarvan kinderen het middelbaar onderwijs bereiken, kenmerken die hen onderscheiden van handarbeidersgezinnen waarvan geen enkel kind het middelbaar onderwijs bereikt? (blz 4) Vervoort gebruikt een ruime aanduiding van alle mogelijke elementen die bij de schoolkeuze meespelen, dus niet alleen het strikte keuzeproces zelf. Al die elementen hebben echter gemeen dat zij belangrijke momenten vormen in het mobiliteitsproces voor zover dit zich via het onderwijs voltrekt. Hij gebruikt de term educationele mobiliteit: 'een verzamelbegrip voor die verschijnselen die een verwijzing inhouden naar sociale mobiliteit, gerealiseerd door middel van het onderwijs'.(15)

Uit deze omschrijving blijkt niet of individuele dan wel collectieve sociale stijging van de arbeidersklasse wordt bedoeld. De operationalisering van het onderzoek echter laat weinig ruimte voor andere opties dan die van de individuele sociale mobiliteit: op dat kenmerk (één van de kinderen bereikt de eerste klas van het vmo) immers worden de gezinnen geselecteerd. In het concluderende slothoofdstuk komt het probleem van de collectieve verbetering van sociale groeperingen weer terug. Vervoort spreekt zich uit voor collectieve emancipatie van de arbeidersklasse (met instemming Van Doorn citerend) en voegt daar aan toe: 'dan verdient afschaffing van het beginsel van ongelijkheid van onderwijsvormen overweging, en wat ons betreft de voorkeur boven handhaving van dat beginsel, gepaard gaande met stimulering van de individuele opklimmingsmogelijkheid vanuit het arbeidersmilieu'.(290)

Een duidelijke voorkeur voor een beleid van interne differentiatie binnen één schooltype als men althans ernst wil maken met de beoogde collectieve emancipatie. Vervoort opteert voor enigerlei vorm van geïntegreerd onderwijs in de richting van een middenschool. Eerder al wordt deze keuze impliciet beargumenteerd (p. 282 bijvoorbeeld)

Collectieve emancipatie, respect voor de eigen arbeiderscultuur, niet alleen aandacht voor de 'geslaagde stijgers', een beleid dat dit alles ondersteunt door het creëren van gedifferentieerde onderwijsvormen: in dit laatste hoofdstuk van zijn dissertatie verlaat Vervoort niet alleen op belangrijke punten

de centrale filosofie van het Talentenproject en de uitgangspunten van zijn eigen onderzoek, hij loopt ook vooruit op de visies op ongelijkheid en achterstanden die later de hoeksteen zullen vormen van het sociaal-democratisch onderwijsbeleid onder J.A. van Kemenade tussen 1973 en 1977. Daarbij moet worden aangetekend dat uit Vervoorts geschriften een zekere 'afstandelijke beleidsgevoeligheid' spreekt, die op meerdere plaatsen in artikelen en lezingen naar voren komt.

Bij herlezing van de dissertatie valt eigenlijk vooral het verschil op tussen de opzet en de uitwerking van het eigenlijke onderzoek, strikt volgens de regels van de toen vigerende en door het onderzoeksteam geëerbiedigde onderzoekspraktijk enerzijds en de veel verder strekkende beschouwingen in het slothoofdstuk waarin de politieke visie van de auteur ruimte krijgt anderzijds. Dat levert interessante uitspraken op die getuigen van een scherpe kijk op onderwijs en samenleving. Veel van de latere ideeën zijn in de kiem in dit slothoofdstuk al terug te vinden.

Het artikel 'Onderwijs en sociale ongelijkheid' in: Van Braam, Aktuele Sociologie (1970) is de eerste van een drietal teksten met deze titel en bevat in zoverre enkele nieuwe elementen dat sprake is van een door Vervoort geconstateerde, maar niet uitgewerkte spanningsverhouding tussen het respecteren van de eigen cultuur van de arbeidersklasse en de noodzaak tot aanpassing aan het onderwijs als middel tot emancipatie. Opvallend is ook dat het thema van de individuele sociale stijging, tot nu toe steeds toch als nastrevenswaard gepresenteerd, in dit artikel enigszins lijkt te zijn verlaten ten gunste van de collectieve emancipatie. Aarzelingen bij de in eerdere teksten nauwelijks betwifelde functie van het onderwijs als 'verdeler van levenskansen' lijken merkbaar (vgl. p. 88/89 e.v.).

Die aarzeling laat hij op directe wijze blijken in het belangwekkende artikel 'Het Talentenproject - en daarna', in de afscheidsbundel voor F. van Heek, getiteld Onderzocht en Overdacht, (1972a). In mijn indeling fungeert deze tekst als afsluiting van de eerste periode. De inzet van het artikel is minder een hommage aan de scheidende Van Heek (al zijn de 'eerbewijzen' tussen de regels duidelijk aanwijsbaar) dan wel een kritische evaluatie van het Talentenproject en de gevolgen van het verschijnen van het eindrapport, geplaatst tegen de achtergrond van de actuele gebeurtenissen van 1968 en daarna, die ook het Leidse Sociologisch Instituut overduidelijk hebben beroerd. Deze ingrediënten leveren samen een boeiend verhaal op in de typische stijl waarin Vervoort op zijn best is: die van een zeer betrokken mens, schrijvende niettemin als afstandelijk waarnemer, lichtelijk relativiserend en ironiserend en

toch serieuze nieuwe aandachtspunten ter overweging aanbiedend. Ik beschouw deze tekst als een van de sleutelartikelen in Vervoorts denken over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid⁶. Het artikel waardeert derhalve in positieve en kritische zin het Talentenproject en schetst de ontwikkelingen in visies en beleid daarna⁷. Het 'daarna' is in ons kader het meest van belang omdat een aantal nieuwe elementen opduikt die langzaam aan het beeld van Cor Vervoorts standpunt scherper gaan markeren.

Daar is om te beginnen de uiteenzetting over individuele sociale mobiliteit en collectieve emancipatie, geen nieuw thema, zoals we inmiddels hebben gezien, maar uit de herhaling waarmee deze zaken telkens weer door hem aan de orde worden gesteld moge de ambivalentie opnieuw blijken. Wel is het deze keer zo dat Vervoort zich (schoorvoetend) schaart bij de voorstanders van de collectieve emancipatie (p. 254 e.v.; p. 257). Een tweede opmerkelijk punt is dat hier voor het eerst wordt gesproken over de politieke kleur van de onderzoeker als een wezenlijke factor in het ongelijkheidsdebat (vgl. blz. 256, 257)⁸. Daar zegt hij bijv.

'Wie het politiek gehalte van de beslissingen op grond waarvan bepaalde kinderen als begaafd en andere als niet-begaafd worden aangemerkt, niet onderkent, moet wel tot de conclusie komen dat het soort begaafdheid dat in hogere lagen aanwezig is, in de lagere lagen grotendeels afwezig is - maar alleen een politieke economische analyse zal de werkelijke betekenis van dit resultaat kunnen verhelderen'.

Ook de schildering van de beide alternatieve zienswijzen, nl. enerzijds diegenen die onderwijs zien als 'verdeler van levenskansen' tegenover hen die onderwijs opvatten als 'reproducent van machtsverhoudingen', is een nieuw element. Beide visies, zo concludeert Vervoort afstandelijk, kunnen aan het Talentenproject argumenten ontleenen. Zijn persoonlijke opvatting blijft in deze tekst op de achtergrond; hij beperkt zich tot de schildering van beide 'kampen' en spreekt zich niet uit als aanhanger van een van beide visies. Het zou mij niet verbazen als hij de volgende zinsnede voor zichzelf had bedoeld:

'Lang niet allen, die overigens het klassekarakter van het onderwijs erkennen, zijn bereid deze consequentie te trekken (bedoeld is: alle onderwijshervorming van boven af die mikt op externe democratisering, is bij voorbaat tot mislukken gedoemd, AW). Geconfronteerd met het dilemma dat opheffing van het klasse-onderwijs doorbreking van de klasse-structuur van de maatschappij veronderstelt (een door Mathijs-

sen in 1971 getrokken conclusie, AW), die doorbreking niet op korte termijn te verwachten is, de hervorming van het onderwijs voortgang vindt en het zichzelf veroordelen tot passiviteit ten aanzien van die hervorming ook duidelijke nadelen heeft, wordt in het radicale kamp op verschillende wijzen positie gekozen.' (257)

Aan het gezelschapsspel 'positie kiezen' doet Cor Vervoort op deze plaats nog niet mee. Overigens, terzijde zij opgemerkt dat (zie het citaat) hier voor het eerst wordt gerefereerd aan het klasse-karakter van het onderwijs.

Aan het einde van deze periode signaleer ik nog slechts het artikel in Jeugd en Samenleving, (1972b), getiteld 'Jeugd, onderwijs, arbeid'. En wel, omdat in deze tekst uiting wordt gegeven aan Vervoorts zorg over het onderwijsbeleid met betrekking tot werkende jongeren, een vergeten groep, die onder druk van slechter wordende economische omstandigheden het kind van de rekening dreigt te worden. De tekst demonstreert duidelijk hoever hij inmiddels is komen af te staan van de 'ruim baan voor de besten' filosofie, zoals die spreekt uit de centrale vraagstelling van het Talentenproject⁹. Zorg voor de zwakke en meest kwetsbare groepen, zoals werkende jongeren, ongeacht hun 'talent', dat is de teneur van zijn betoog. Zijn keuze voor collectieve emancipatie beperkt zich niet tot de 'begaafden' uit het collectief.

Conclusies voor de periode tot 1973

Het Talentenproject beheerst de wijze van denken over het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, c.q. de discussie rond de gelijkheid van kansen in het onderwijs en ook Cor Vervoort ontkomt niet aan die invloed. In zijn wetenschappelijk werk domineert in deze periode het zoeken naar maatschappelijke factoren die de doorstroming van 'begaafde' arbeidskinderen zouden kunnen belemmeren, toegespitst op de gezinskenmerken die er toe bijdragen dat enkele arbeiderskinderen, tegen de verwachting in wél het vhm bereiken.

Naast deze hoofdlijn in Vervoorts denken tekent zich voorzichtig een andere af, gekenmerkt door groeiende twijfels ten aanzien van het functioneren van het onderwijsbestel als hefboom tot 'externe democratisering', door sterker nadruk op collectieve emancipatie van maatschappelijke groepen, door een beginnend besef van de continuering van maatschappelijke verhoudingen mede door het onderwijs, om maar enkele kenmerken te noemen. In meerdere opzichten is hier sprake van een verwijdering van het Talentenproject: hij is voortdurend bezig om door middel van perspectiefwisselingen het theoretisch kader van het project te verleggen. Voeg daarbij dat zijn beschouwingen

zich steeds sterker concentreren op de maatschappelijke inbedding van het onderwijs, met andere woorden toenemen in sociologisch gehalte, onder erkenning van het belang en de betekenis van een eigen (politieke) stellingname, en het zal duidelijk zijn dat in Vervoorts denken deze tweede lijn een steeds belangrijker plaats gaat innemen. Als het ware nog steeds geketend aan de Leidse stratificatiesociologie van die dagen, maar het gerammel van de ketenen is al hoorbaar¹⁰.

Opvallend is dat het streven naar collectieve emancipatie al van het begin af (Gawein 1966) duidelijk aanwezig is, hetgeen zich slecht moet hebben verdragen met de 'ruim baan voor de besten' filosofie die toen dominant was ¹¹.

Ons eerste aandachtspunt is hiermee behandeld.

b. De periode tussen 1973 en 1981

Deze periode bevat mijns inziens de meest interessante ontwikkelingen in het denken van Vervoort. In 1973 is het al meteen raak met een van de 'sleutel-artikelen' nl. 'Onderwijs en sociale ongelijkheid' in J.A. van Kemenade (red.) Bijdragen uit de onderwijswetenschappen¹².

Opvallend is dat hij deze keer begint met een theoretische uiteenzetting over het begrip sociale ongelijkheid. In navolging van Van Doorn (1963, p. 87 e.v. worden twee benaderingen van sociale ongelijkheid onderscheiden: het stratificatiemodel (pyramidale opbouw samenleving, sociale lagen met een verschillende mate van prestige, gekenmerkt door verschillen in levensstijl) versus het klassemodel (structuurkenmerken zijn verantwoordelijk voor het maatschappelijk ongelijkheidssysteem). Voor het stratificatiemodel geldt het beeld van de 'maatschappelijke ladder', waarop posities kunnen worden geordend van hoog naar laag; zij vormen een hiërarchie. Veel sociologisch onderzoek heeft zich hiermee beziggehouden, door na te gaan op welke wijze en volgens welke maatstaven sociaal relevante posities worden geordend. Onderwijs als verdeler van posities komt daarbij ook in de belangstelling. De tweede benadering graaft dieper en zoekt naar de dominante krachten die de maatschappij in haar structuur - en dus ook in de sociale hiërarchie - bepalen. In de marxistische traditie (het voorbeeld van een dergelijke benadering) staat vanouds het klassebegrip centraal ter verklaring van de dynamiek en het conflict in de (kapitalistische) maatschappij. Bepalend daarbij is de positie die maatschappelijke groepen innemen, niet in de hiërarchie (hoog-laag) maar in belangentegenstellingen en de machtsverdeling ten opzichte van elkaar: sterk-zwak. Aanvankelijk wordt dan betoogd dat beide benaderingen, ontleend immers aan een zelfde maatschappelijke werkelijkheid, op elkaar betrokken zijn, als parallelbenaderingen moeten worden

opgevat (26) en dat er een samenhang zal bestaan tussen 'enerzijds relatieve posities in verschillende hiërarchische substructuren, anderzijds 'hoog' en 'sterk' respectievelijk 'laag' en 'zwak'.' (27)

Vervoort spreekt nu een duidelijke voorkeur uit voor het hanteren van de tweede, meer structurele (sterk-zwak) benadering die vertrekt vanuit het klassebegrip, en wel omdat de stratificatiebenadering weliswaar laat zien hoe in onze samenleving onderwijskansen verdeeld worden, maar tot nu toe ontoereikend is gebleken als verklaringsmodel van de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Geadstrueerd met het al vele malen geciteerde fragment:

'Wil men echter de maatschappelijke achtergronden van de verdeling op het spoor komen, d.w.z. de maatschappelijke krachten analyseren waarvan deze specifieke verdeling van onderwijskansen het resultaat is, en de mogelijkheden en kansen schatten van een op "externe" democratisering gericht onderwijsbeleid, dan is een structurele benadering van de sociale ongelijkheid, waarbij het onderwijs mede gezien wordt als één van de gebieden waarop belangentegenstellingen worden uitgevochten en waarin evenzeer machtsverhoudingen aan de orde zijn als in andere strategische samenlevingssectoren, een eerste vereiste'. (28)

'Een eerste vereiste', dat klinkt als een noodzakelijke voorwaarde en laat aan duidelijkheid niets te wensen over. Het lijkt erop dat Vervoorts opvatting dat de eigen stellingname van de onderzoeker in het ongelijkheidsdebat een factor van belang is, hier op hemzelf wordt toegepast: nog niet eerder ben ik in zijn geschriften een zo duidelijke keuze tegengekomen¹³.

Een tweede punt is dat hier een concrete uitwerking wordt gegeven van de tweedeling uit het artikel 'Het Talentenproject en daarna' (1972), waar nu de tweedeling 'onderwijs als verdeler van levenskansen' versus 'onderwijs als reproducteur van machtsverhoudingen' enigszins wordt onderbouwd met de theoretische fundering van de beide ongelijkheidsbenaderingen uit dit artikel, die allebei natuurlijk hun duidelijkste vertegenwoordigers vinden bij theoretici uit het functionalisme en het (neo)marxisme.

Andere interessante paragrafen uit deze tekst, zoals de analyse van de maatschappelijke veranderingen die aan het onderwijs als ongelijkheidssysteem ten grondslag lagen, moeten hier achterwege blijven. Wél moet erop worden gewezen dat Vervoort hiermee functieverhuizingen in het onderwijs signaleert die

zeer boeiend zijn: van disciplineren ten tijde van het volks-
onderwijs, via onderwijs als mobiliteitsinstrument (op indivi-
duële basis) naar de selectie- en allocatiefunctie:

"De conclusie uit het voorgaande is, dat de ontwik-
keling van het onderwijs en de functieverschuiving en
-uitbreiding, die het onderwijs sinds het begin van
de 19e eeuw heeft doorgemaakt, nauw samenhangen met
de veranderingen in het sociale ongelijkheidssysteem,
die op hun beurt weer uitvloeisel zijn van de sociaal
economische ontwikkeling in deze periode. (...) Neemt
men (...) als invalshoek de relatie tussen onderwijs
en sociale ongelijkheid, dan is de meest opvallende
ontwikkeling dat het onderwijs evolueerde van instru-
ment om 'het volk' op zijn plaats te houden tot
mechanisme om het van z'n plaats te krijgen, zij het
niet op collectieve maar op individuele basis. Daar-
mee sneed het mes aan twee kanten: aan de ene kant
vormde het onderwijs het mobiliteitskanaal dat nood-
zakelijk was om de overgang van vroeg- naar hoog-, en
in een volgend stadium naar laatkapitalistische pro-
duktieverhoudingen mogelijk te maken, aan de andere
kant leverde het de legitimatie voor de instandhou-
ding van het sociale ongelijkheidssysteem, ondanks
alle sociologisch-economische en economisch-psycholo-
gische gevolgen van deze overgang, door als geïnsti-
tutionaliseerd ontsnappingsmechanisme naar boven te
fungeren, een formule waarin zelfs uiteenlopende
stromingen als liberalisme en sociaaldemocratie el-
kaar bleken te kunnen vinden." ³⁴

Hoe de school het er vanaf brengt, functioneert als mobili-
teitskanaal en "geïnstitutioniseerd ontsnappingsmechanisme"
is een bekend verhaal. De door Vervoort van Rolff overgenomen
idee van de vicieuze cirkel wordt in het artikel beknopt
weergegeven, waarbij voorzichtig gewag wordt gemaakt van nog
een 'nieuwe' functie van het onderwijsstelsel, die van "repro-
ducent van machtsverhoudingen":

"De uiteenlopende sociaal-culturele condities van de
primaire socialisatie hangen weer ten nauwste samen
met verschillen in levensvoorwaarden, aspiraties,
ervaringshorizon, toekomstperspectief e.d., tussen de
milieus, die op hun beurt weer als uitdrukking be-
schouwd kunnen worden van het sociale ongelijkheids-
systeem. Daarmee is de vicieuze cirkel gesloten:
sociale ongelijkheid leidt via de door het milieu
geconditioneerde ontwikkeling van de potentiële be-
gaafdheid tot een naar sociaal milieu ongelijke deel

name aan het voortgezet onderwijs, deze ongelijke deelname leidt via de allocatiefunctie van het onderwijs en de daaruit voortvloeiende milieubepaalde distributie van arbeidsposities tot sociale ongelijkheid.

Op het eerste gezicht lijkt daarmee de vraag naar de rol die het onderwijs kan spelen bij de aantasting van de sociale ongelijkheid, beantwoord: het onderwijsstelsel, zelf uitdrukking van een vorm van maatschappelijke organisatie die op ongelijkheid berust, kan weliswaar de scherpe kantjes van het ongelijkheidssysteem wat afslijpen door als mobiliteitskanaal te fungeren voor de begaafden, dat neemt echter niet weg dat de voornaamste functie van het onderwijs moeilijk een andere kan zijn dan het reproduceren van de samenleving als ongelijkheidssysteem. Het is illusoir te menen dat onderwijs, zonder ingrijpende maatschappelijke veranderingen die op hetzelfde doel zijn gericht, de sociale ongelijkheid zou kunnen doorbreken." 36

Naast het thema van de collectieve emancipatie is er nu dus ook de keuze voor een ander ongelijkheidsmodel dan dat van het stratificatiedenken, zoals ik in mijn tweede aandachtspunt heb verondersteld. Een grondige theoretische fundering ontbreekt nog en ook wordt geen richting aangegeven waarin een operationalisering zou kunnen gaan. Opnieuw ook krijgt het thema "functies van onderwijs" meer aandacht en wordt over reproductie al expliciet gesproken (zie het laatste citaat).

De door mij getoonde signalen en thema's uit het 1973-artikel van Vervoort illustreren, hoop ik, het belang van deze tekst voor het denken over de ongelijkheidsthematiek, een feit dat in 1973 en daarna ook niet onopgemerkt is gebleven in kringen van de onderwijssociologie. Mijn excerpten kunnen overigens geen vervanging zijn voor het artikel zelf, dat ook qua opbouw en stijl tot een van zijn beste teksten behoort en nog steeds zeer lezenswaard is. Het zal dan ook tot 1981 duren voor een vergelijkbare tekst van eenzelfde niveau en theoretische diepgang verschijnt, helaas dan postuum!

In de bundel Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid (Boekaflevering Mens en Maatschappij 1975) levert hij een tekst onder de titel: "Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid als verdelingsprobleem". Het stuk bevat een grotendeels theoretische beschouwing van de gelijke kansenproblematiek gezien als verdelingsprobleem van het 'goed' onderwijs: wie krijgt welk onderwijs en waarom? Vervoort bespreekt het burgerlijk-liberale verdelingsmodel ('gelijke kansen'), constateert dat

dit uiteindelijk resulteert in reproductie van maatschappelijke ongelijkheid (cf. Hurrelmann, 1975) en overweegt de mogelijkheden voor een alternatief verdelingsmodel. En passant wordt het verdelingsmodel van het goed onderwijs zoals dat in de Contourennota van de Minister wordt ontwikkeld, aan deze denkbelden getoetst, hetgeen leidt tot twijfels en kritiek:

"Van een onderwijsstelsel dat zelf maatschappelijke ongelijkheid reproduceert en dat ook in de toekomst zal blijven doen, kan moeilijk verwacht worden dat het de tak, waarop het zelf zit, meehelpt afkappen. Nergens duidelijker dan hier dringt zich de vraag op of een totaalhervorming van het onderwijsstelsel ooit een daadwerkelijke bijdrage kan leveren aan het verminderen van maatschappelijke ongelijkheid en of het denken over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid geen andere richting zal moeten inslaan. Een richting die enerzijds erkent dat het probleem van de maatschappelijke ongelijkheid niet op het niveau van de school kan worden opgelost, anderzijds de notie van collectieve emancipatie opnieuw inhoud tracht te geven door zich in te zetten voor onderwijs dat uitgaat van de situatie en de belangen van die maatschappelijke groeperingen, die aan den lijve ervaren wat maatschappelijke ongelijkheid precies inhoudt." (115)

Geen essentieel nieuwe gezichtspunten, consolidering van de denkbelden uit 1973, opnieuw - en in de toekomst nog enkele malen - getoetst aan de beleidsintenties van de overheid.¹⁵

De in 1975 gebundelde inleidingen en papers onder de titel Onderwijs en maatschappij, evenals het artikel ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan van de Werkplaats (Kees Boeke) te Bilthoven, getiteld "De samenhang tussen schoolvernieuwing en maatschappijvernieuwing", kunnen in deze context buiten beschouwing blijven: het zijn interessante stukken, maar bieden, gemeten naar onze aandachtspunten, slechts gradueel 'nieuws'. Merkwaardig is zijn ambivalente opstelling: enerzijds pessimisme over de mogelijkheid via onderwijs maatschappijverandering te bewerkstelligen, anderzijds waarschuwen tegen pessimisme en defaitisme dat aan het denken in termen van reproductie inherent zou zijn. Dat laatste punt keert nog enkele malen terug.

"Dilemma's van een progressief onderwijsbeleid", in Jeugd en Samenleving 1977, borduurt voort op de kanttekeningen bij de Contourennota uit 1975 en op hetgeen in diverse lezingen¹⁶ is gezegd over onder meer collectieve emancipatie. Het progressieve gehalte van het onderwijsbeleid wordt duchtig aan de

tand gevoeld, onder erkenning overigens dat de bestaande dilemma's tot gevolg hebben dat een werkelijk progressief onderwijsbeleid een uiterst moeilijke opgave is. Althans wanneer met een progressief onderwijsbeleid meer wordt bedoeld dan een toepassing van het liberaal democratische beginsel van 'gelijke kansen voor gelijkbegaafden':

"Een onderwijsbeleid dat zowel 'gelijke kansen' als 'ander onderwijs met andere doelen', nastreeft, loopt onherroepelijk het gevaar dat de eerste doelstelling de tweede klem zet zodra zou blijken dat realisering van die tweede doelstelling de concurrentiepositie op de arbeidsmarkt aantast - een situatie die zich des te eerder zal voordoen, als de perspectieven op de arbeidsmarkt weinig rooskleurig zijn, zoals nu het geval is." (28)

En ook voor 1984 nog steeds actuele uitspraak. En, even verderop:

"Het loslaten van de liberale erfenis vereist in de eerste plaats het inzicht dat de scheiding tussen aan de ene kant onderwijs als toeleveringsbedrijf voor de arbeidsmarkt en dus primair gericht op beroepsvoorbereiding, en aan de andere kant onderwijs als welzijnsvoorziening, gericht op persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke voorbereiding, een oneigenlijke scheiding is, die alleen kon ontstaan in een maatschappij, waarin de beroepsuitoefening en de persoonlijke ontplooiing, anders gezegd: arbeid en welzijn, met elkaar op gespannen voet staan. Het werken aan de opheffing van die scheiding is een belangrijke voorwaarde voor een waarlijk progressief onderwijsbeleid." (289)

Na 1975 verstrijken zes jaar alvorens de serie eindigt zoals zij ook was begonnen: met een Nijmeegse publikatie¹⁷. Die verscheen onder de titel 'Interventiestaat, onderwijs en ongelijkheid' in de congresbundel "Interventiestaat en Ongelijkheid" (P. v.d. Kley e.a., red.), Nijmegen 1981¹⁸, en is door zijn diepgang en weloverwogen positiekeuze zeer de moeite waard. Een wat uitvoeriger behandeling is daarom op zijn plaats.

Om te beginnen is het opmerkelijk dat Cor Vervoort zich voor het eerst in zijn geschriften waagt aan het stukje staatstheorie, al zal de context van het geschrevene, het betreffende congres, daar ongetwijfeld toe hebben uitgenodigd. Interessant is dan dat de omschrijving van wat Vervoort onder 'interventiestaat' wil verstaan hem er min of meer toe dwingt om het specifieke karakter van de staatsinterventies te plaatsen

tegen de achtergrond van de eigen aard van de maatschappij waarbinnen een dergelijke staat interveniërend opereert:

"Ook hiermee doemt weer een keuzeprobleem op, in die zin dat sommigen ter typering van onze maatschappij uitgaan van de ontwikkelingsstand van de produktiemiddelen en terecht komen bij adjectieven als "industriëel" of zelfs "post-industriëel", anderen daarentegen zich baseren op de produktieverhoudingen en de ontwikkelingen daarin en op grond daarvan het onverminderd, zij het niet onveranderd kapitalistisch karakter ervan beklemtonen. Ik kies voor de laatste benadering, zonder overigens de behoefte te voelen door het voorvoegsel 'laat' - voor 'kapitalistisch' de indruk te willen wekken dat een aflossing van de wacht op handen is."(118)

Een positie die voor zich spreekt.

Van belang is nu de betekenis van het toenemende staatsinterventionisme voor de samenleving als ongelijkheidssysteem. Om daarover iets te kunnen zeggen wordt het door Reinhardt Kreckel (1976) gehanteerde onderscheid tussen primaire en secundaire dimensies van sociale ongelijkheid gebruikt. Onder de primaire dimensies vallen macht, bezit en kennis; de secundaire dimensies worden gevormd door status of prestige, waarbij de statusdimensie de primaire ongelijkheden op basis van macht, bezit en kennis weerspiegelt en legitimeert.

"Het is duidelijk dat het sociologisch onderzoek tot dusver altijd meer belangstelling heeft getoond voor de secundaire dimensie van sociale ongelijkheid - het 'sociale stratificatie'- onderzoek - dan voor de primaire dimensies - het onderzoek naar wat ik nu verder zal aanduiden als 'maatschappelijke ongelijkheid'. Even duidelijk is, dat voor het inzicht in de mate, waarin de interventiestaat de samenleving als ongelijkheidssysteem beïnvloedt, juist kennis van de ontwikkelingen op het vlak van gestructureerde sociale ongelijkheid in termen van macht, bezit en kennis in hun onderlinge verwevenheid, uiterst essentieel is."(119)

Na een excursie over een onmiskenbaar klassekarakter van de kapitalistische maatschappij en vooral de noodzaak van een dynamisering van het klassebegrip (sterk geïnspireerd door Giddens) stelt Vervoort vast dat ondanks alle relativering

"een van de belangrijkste aspecten van de maatschappelijke ongelijkheid gevormd wordt door het bestaan van een hoge mate van intergenerationele klassecontinuïteit. Wanneer aan de basis van verschijnselen van klassestructurering¹⁹ verschillen in marktvermogen

gelegen zijn, die tot uitdrukking komen in verschillen in levenskansen, dan is het duidelijk dat in de kapitalistische maatschappij - maar waarschijnlijk evenzeer in andere maatschappijvormen - mechanismen werkzaam zijn, die ertoe leiden dat, over generaties gezien, marktposities worden doorgegeven, waardoor van een drastische herstructurering van levenskansen geen sprake is. (...) Als één van de belangrijkste maatschappelijke subsystemen, waardoor beide aspecten van het reproductieproces, de continuering van de maatschappelijke ongelijkheid én het scheppen van individuele ontsnappingsmogelijkheden mede worden gerealiseerd, wordt veelal het onderwijs gezien". (21)

Ter beantwoording van de vraag wat dan eigenlijk wordt gereproduceerd en welke daarbij de rol van het onderwijs is, is volgens Vervoort een nadere nuancering nodig, omdat de conclusie uit de gelijke-kansen discussie in de onderwijssociologie nl. dat het onderwijs de maatschappelijke ongelijkheid reproduceert, te globaal is en geen adequate weergave is van de wijze waarop maatschappelijke ongelijkheid feitelijk in stand wordt gehouden:

"Om zicht te krijgen op de feitelijke rol die onderwijs speelt bij de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid lijkt het nuttig een onderscheid te maken tussen structurele en culturele reproductie. Daarbij versta ik onder reproductie de instandhouding van het klassekarakter van de samenleving, van die vormen van klassestructurering die specifiek zijn voor een op kapitalistische leest geschoeide maatschappij. Structurele reproductie, handhaving van de klassestructuur, vindt dan in de eerste plaats plaats op de arbeidsmarkt, omdat zich op deze markt de allocatieprocessen afspelen die de handhaving van de hiërarchische structuur van het arbeidssysteem en daarmee één van de basisvoorwaarden voor een kapitalistisch produktiestelsel verzekeren.' (124) (...)

'Onder culturele reproductie zou ik willen verstaan de handhaving van de voorwaarden voor het proces van structurele reproductie. In de eerste plaats komt dit neer op de 'productie' van verschillen in marktvermogen, maar in de tweede plaats op de ideologische rechtvaardiging daarvan, op het aanvaardbaar maken van het bestaan van verschillen in macht, bezit en kennis en de consequenties die daaraan voor de organisatie van de maatschappij als ongelijkheidssysteem verbonden zijn. Het eerste punt heeft met name be-

trekking op de 'technisch-instrumentele' en 'sociaal-normatieve' kwalificaties die op de arbeidsmarkt gevraagd en aangeboden worden, het tweede op het ideologisch aspect van de culturele reproductie, de legitimering van het vigerende ongelijkheidssysteem." (125)

Het is dit onderscheid dat mijns inziens perspectieven opent voor een nieuw elan op het terrein van onderzoek en theorievorming, omdat daarmee wordt geïllustreerd dat de theorievorming rond reproductie haar eigen vragen en antwoorden genereert die uitstijgen boven de discussie gelijke kansen/emancipatie versus reproductie; hier is sprake van autonome theorieontwikkeling. Bovendien blijken de inzichten van Vervoort duidelijk te 'sporen' met wat in de Engels-Amerikaanse discussie momenteel naar voren komt²⁰, waarbij tevens de notie overheerst dat het hier gaat om een proces vol conflicten en tegenspraken. Vervoort bevestigt dat:

"Wat hieruit afgeleid kan worden is in de eerste plaats dat, in het algemeen gesproken 'reproductie' geen proces is dat zich gladjes en probleemloos voltrekt, maar dat alleen al het produceren van reproductie met de nodige weerstanden en conflicten, en daarmee met dwang en repressie, gepaard gaan (...).

Om een beeld te krijgen van hoe culturele reproductie zich in werkelijkheid afspeelt, zal het noodzakelijk zijn afstand te nemen van een benadering van de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, waarbij leerlingen als representanten van milieucategorieën worden opgevoerd, vervolgens aan de hand van een aantal kenmerken hun onderwijsloopbaan wordt gedocumenteerd en tenslotte het milieubepaalde karakter ervan aangetoond. Het beeld dat hierdoor wordt opgeroepen én bevestigd is dat van een zich vele malen vertakkende stroom van passieve, professioneel gesocialiseerd wordende leerlingen, waarvan een deel op grond van individuele tekortkomingen die met hun herkomstmilieu samenhangen, met onvoldoende marktvermogen op de arbeidsmarkt arriveert.

Wat daar tegenover gesteld kan worden is een benadering, die duidelijk maakt (...) dat een groot deel van de culturele reproductie zich niet voltrekt in termen van passieve acceptatie van wat aan cultuur wordt aangereikt, maar gezien moet worden als een rechtstreekse confrontatie tussen het onderwijs en de belangen, opvattingen en zingevingen van maatschappelijke groeperingen, die van daaruit evenzeer trachten vorm te geven aan de 'schoolse socialisatie' als de

leerkrachten vanuit hun perspectieven dit proberen te doen.

Het effect uit een oogpunt van structurele reproductie kan hetzelfde zijn: arbeiderskinderen worden veelal weer arbeiders. Maar de culturele reproductieprocessen die dit resultaat teweegbrengen, blijken uiterst gecompliceerde processen te zijn, waarbij de traditionele verklaringsmodellen, die het resultaat van culturele reproductie rechtstreeks in verband brengen met de intenties van de officiële cultuurdragers, schromelijk tekortschieten."

(126/127)

Uit dit lange citaat moge duidelijk worden dat Vervoort zich sterk bewust is van de ingewikkeldheid van het reproductieproces en zich afzet tegen simplificeringen op dit punt, van welke kant die ook afkomstig zijn. Over de interventiestaat, dan wel het onderwijsbeleid merkt hij op dat het haar taak is de gelijke-kansen ideologie waar te maken.

Dat zo iets nooit helemaal, maar wel beter lukt bij een hoge mate van politieke consensus over de wenselijkheid van 'gelijke kansen' (men vergelijkte op dit punt de verschillende partijprogramma's) en bij een opgaande conjunctuur, zal duidelijk zijn, zeker als men het raffinement van de gelijke - kansen - ideologie (maatschappelijk falen wordt herleid tot individuele tekortkomingen) daarbij betreft. Toch zijn er grenzen aan het 'conflict-absorberend' vermogen van het gelijke kansen beginsel:

'Want het zijn economische processen waar het uiteindelijk van afhankelijk is én of het onderwijsbeleid over de middelen kan beschikken om een gelijke kansen-beleid een schijn van geloofwaardigheid te geven, én of de arbeidsmarktsituatie zich zodanig ontwikkelt dat de relatie tussen bereikt onderwijsniveau en kansen op de arbeidsmarkt enigszins intact blijft en daarmee de individuele onderwijsinspanningen een rendabele investering. Is noch het een noch het ander het geval - en als de voortekenen niet bedriegen is dat de situatie die ons te wachten staat - dan betekent dat, dat de bijdrage die de gelijke kansen-ideologie levert aan de geloofwaardigheid van het politiek systeem van de interventiestaat, dat het in tal van opzichten toch al hard te verduren heeft, danig op de tocht komt te staan." (130)

Een rake karakterisering van de situatie van vandaag; het is een ideeënrijke tekst, merkbaar het produkt van grondige reflectie. In feite hebben we hier te maken met een poging van Vervoort tot theorievorming, die sinds 1973 niet of nauwelijks

meer in zijn geschriften was terug te vinden. Zoals hij zelf al aankondigde: de achterstand moest worden ingehaald. Mijns inziens is hij daarin ruimschoots geslaagd.

Ook de beide overgebleven aandachtspunten zijn hiermee besproken: stratificatiedenken wordt ontoereikend geacht en reproductietheorie staat op de agenda, zij het niet zonder aarzelingen en kritiek.

3. Conclusies

1. In de Nederlandse onderwijssociologie van de afgelopen 15 à 20 jaar en met name op het terrein van de thematiek van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, heeft Cor Vervoort een belangrijke rol vervuld, zeker ook in theoretisch opzicht.

Zijn denken laat zich duidelijk in twee perioden indelen:

- de periode tot 1973, waarin zijn belangstelling vooral uitgaat naar (sociaal-culturele) kenmerken van leerlingen uit arbeidersmilieus en hun gezin van herkomst, begaafden zowel als minder-begaafden, mislukten zowel als succesvollen.
- De periode vanaf 1973, waarin zijn aandacht daarnaast ook uitgaat en langzamerhand verschuift naar de functies van het onderwijs binnen de laat-kapitalistische samenleving en enkele sectoren daarbinnen (arbeid, economie, cultuur).

2. Over die beide perioden heen kan de ontwikkeling in zijn theoretische stellingname worden gekarakteriseerd als een ontwikkeling die begint bij 'ruim baan voor de besten', 'gelijke kansen' en sociale mobiliteit in stratificatietermen gegoten (onder handhaving van de wenselijkheid van collectieve emancipatie) en uitmondt in een genuanceerde vorm van denken over functies van onderwijs in termen van reproductie. Voor die ontwikkeling heb ik naar mijn mening voldoende indicaties geleverd. In Figuur 1 is deze in schema weergegeven.

	maat- schappij theoretisch kader	vraagstuk	in socio logisch- theoretische termen van
tot '73	stratificatie	gelijke kansen	functies (functionalisme)
na '73	ongelijkheid	reproductie dan wel emancipatie	structuur/ handelen (Giddens)

Figuur 1

Zoals gezegd blijft de idee van de collectieve emancipatie in beide perioden steeds werkzaam. Dat leidt in de eerste periode tot kritiek op het vigerende denken in termen van gelijke mogelijkheden tot individuele sociale stijging binnen een voorgegeven hiërarchie; in de tweede periode bestrijdt Vervoort de mechanistische en tot starheid tenderende elementen uit de reproductiethese, die emancipatoire ontwikkelingen lijken uit te sluiten. In beide gevallen treedt hij op als kritisch volger, conform zijn eigen motto dat de socioloog per definitie de taak heeft 'roet in het eten te gooien'.

3. Het is daarom ook nooit eenvoudig geweest en nu nog steeds niet, om Cor Vervoort in te delen in het een of andere 'kamp' (om zijn eigen termen te gebruiken); hij was te zeer individualist om zich met stromingen en scholen te vereenzelvigen. In zijn werk blijkt zijn positie altijd net iets afwijkend en genuanceerder dan die van de typische vertegenwoordigers uit de een of andere richting.

4. Ik stel vast dat, een schaarse opmerking daargelaten, Vervoort zich uitsluitend heeft geconcentreerd op onderwijsongelijkheid in termen van sociaal milieu of klasse; sekseongelijkheid en de typische problematiek van etnische groepen in het onderwijs zijn steeds buiten zijn werk gebleven ²¹.

5. Zijn positie in de ongelijkheidsdiscussie is eigenlijk een enigszins merkwaardige. In het spoor van Van Heeks Talentenproject, dus tot ongeveer 1968, vervult hij duidelijk een voortrekkersrol, al was het maar door de voorsprong die 'Leiden' op dat moment had. Toch is dat niet de meest adequate karakteristiek van zijn bijdrage aan die discussie: hij is niet direct een koploper, zeker niet over de gehele periode gezien. Zo heeft de in de Nederlandse onderwijssociologie gevoerde (en nog steeds gevoerde) reproductiediscussie weliswaar bij haar start in ongeveer 1974 mede op zijn inzichten kunnen steunen (milieubreuk, vicieuze cirkel), maar voor het overige is die discussie min of meer buiten hem om gevoerd. Hij fungeerde meer als 'geïnteresseerde toeschouwer' hetgeen zijn positie na 1973 (buiten de onderwijssociologie) met zich bracht. Pas later heeft hij zich weer bij de discussianten gevoegd, mede onder invloed van Nederlandse en buitenlandse literatuur, maar dan schrijven we al 1979/1980.

6. Wie met enige distantie kennis neemt van wat Vervoort over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid te zeggen heeft, stuit - hoe kan het anders? - ook op ambivalenties, inconsistenties en manco's.

Tot de laatste categorie behoort het feit dat empirische specificaties van zijn denkbeelden ontbreken, zowel in eigen onderzoek als in dat van medewerkers en studenten (althans voorzover mij bekend). Na 1968 heeft hij zich vrijwel uitsluitend met theorievorming beziggehouden. Aannemelijk is dat de vele positiewisselingen aan het ontbreken van een empirische 'traditie' mede debet zijn.

Op enkele van de inconsistenties in zijn werk is in het voorgaande al gewezen. Zij hangen mijns inziens samen met de ambivalentie die hij ten aanzien van enkele thema's aan de dag legde: de al dan niet emanciperende effecten van het onderwijs; de precieze betekenis van economische factoren; de rol van het arbeidssysteem in de continuering van maatschappelijke ongelijkheid. Ambivalent, in elk geval wisselend van stemming, stond hij ook tegenover de (neo)marxistische benadering van de problematiek: vaak erdoor gefascineerd, vaak ook sterk relativerend.

Ook zijn eigen pessimisme over wat onderwijs tegen ongelijkheid kan uitrichten werd soms op anderen afgewenteld, door er met kracht tegen te waarschuwen (vooral buiten de kring van het wetenschappelijk forum).

7. De periode 1973-1980 wordt dan ook gekenmerkt door een zekere 'stilstand' in Vervoorts denken over het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid althans naar buiten toe. Behalve echo's van het in 1973 verschenen artikel, publiceert hij daarna geen eigen teksten over dat onderwerp en ook in zijn inleidingen en lezingen verdwijnt het thema 'ongelijkheid' ten gunste van ander onderwerpen. Naar mijn mening zijn hiervoor de toenmalige werksituatie (tweemaal een nieuw ordinariaat buiten de onderwijssociologie; voorzitterschap van de subfaculteit sociologie enz.) en de daarbij komende positiewisselingen (verhuizingen o.a.) mede verantwoordelijk.

Wel blijft hij in die 'stille' periode de ontwikkelingen nauwlettend volgen. Vast staat dat hij zich sterk medeverantwoordelijk voelde voor de groei en ontwikkeling die de onderwijssociologie in betrekkelijk korte tijd en niet in de laatste plaats door zijn toedoen, te zien heeft gegeven; hij treedt min of meer op als 'restaurateur' van de gaten die vallen achter een soms wat onstuimige jongere generatie en staat klaar om bij te springen.

8. Dat lijkt mij, concluderend, de kracht van zijn bijdrage aan het ongelijkheidsdebat: het expliciet formuleren van dilemma's in theorie, onderzoek en beleid, het synthetiseren van inzichten, het op basis daarvan voorzichtig poneren van nieuwe richtingen, concepten, theorieën, deze vervolgens via diverse

kanalen overdragen en de resultaten van een en ander weer stap voor stap verder ontwikkelen of waar nodig afremmend ombuigen. Zijn werk laat op verschillende manieren zien dat op deze wijze zijn bijdrage aan het ongelijkheidsdebat en aan de Nederlandse onderwijssociologie in het algemeen, tot stand is gekomen.²² Over het resultaat van dat alles bestaat geen verschil van mening: zonder de bijdrage van Cor Vervoort zou de onderwijssociologie er anders, maar zeker niet beter hebben uitgezien. Wie dat op zijn naam heeft staan verdient waardering en dank.

Noten

* Verschenen in Pedagogische Studiën 1984 (61) 193-207

1. Een omvangrijke produktie, in aanmerking genomen de late start als socioloog (op 36 jarige leeftijd). Opmerkelijk is ook dat die produktie weinig 'echte' boeken bevat: de dissertatie heeft geen handelseditie gekend (m.i. ten onrechte); het enige boekje, *Onderwijs en Maatschappij* (1978(6) bestaat uit een vijftal opstellen, papers die voor intern gebruik waren geschreven.
2. Voor een opsomming van de gebruikte teksten zie de Bijlage.
3. Aan Vervoorts werk is eerder aandacht geschonken door Eddie Korlaar (1982) en door H. Harbers (1982).
4. Vgl. voor Nederland o.a.: Van Kemenade (1970), Matthijssen (1975), Wesselingh red. (1979) en Korlaar (1982).
5. In die opvatting word ik gesteund door Korlaar (1982, blz 79 e.v.), die eveneens 1973 als grens neemt (zonder daarvoor overigens argumenten te noemen). Korlaar constateert dat in die periode in wat hij noemt het 'omgevingsprogramma' (in tegenstelling tot het erfelijkheidsdenken, AW) van de ongelijkheidsdiscussie, door Vervoort nieuwe thema's worden aangedragen die ... "duidelijk maken dat de tweede fase in het omgevingsprogramma definitief is doorbroken."
6. Merkwaardig is dat noch in de tekst, noch in de literatuurlijst ook maar enige verwijzing voorkomt naar Vervoorts eigen dissertatie-onderzoek, hoewel dat op zijn stellingname ten aanzien van de problematiek in het algemeen en van het Talentenproject en Het Verborgen Talent in het bijzonder veel invloed moet hebben gehad. Valse bescheidenheid en onderschatting eigen werk? Te snelle distantie?

7. Vgl. Korlaar, a.w.: 'De titel van die bijdrage, "het Talentenproject - en daarna", belooft wat de inhoud ervan geeft' (blz. 79).
8. Zie ook Korlaar, a.w., blz. 82.
9. In een lezing uit 1970, getiteld 'Van gelijke kansen naar optimale ontwikkeling van talenten' zegt hij over deze filosofie: 'Ruim baan voor de besten' is een gevaarlijke slogan als de zorg voor de besten ten koste gaat van de aandacht voor de buiten hun schuld niet-zo-besten'.
10. In enkele lezingen spreekt hij zich al duidelijker uit door enkele bezwaren op te sommen tegen de filosofie van de 'gelijke kansen'. Zo in 'Democratisering van het onderwijs' op een conferentie van Sociologie K.U. Nijmegen in 1968 en in het in noot 9 al genoemde 'Van gelijke kansen... deel 1 en 2.' In genoemde lezingen stelt hij ook steeds weer de gebruikelijke functies van het onderwijs-systeem ter discussie.
11. Vgl. overigens ook de publicaties van P.C. Claeys in het kader van het Talentenproject, waarin een soortgelijke visie wordt gepresenteerd. Vgl. Harbers, (1982).
12. Ook uit Korlaars analyse blijkt het belang van dit artikel van Vervoort. Ik kan zijn conclusies op dit punt onderschrijven (a.w. blz. 83-87).
13. Vervoort haast zich dan ook om direct aansluitend enkele relativeringen toe te voegen (blz. 28 e.v.).
14. In een in 1975 gehouden lezing over 'Socialisatie en arbeid', somt Vervoort redenen op waarom een op collectieve emancipatie gericht beleid volgens hem ontbreekt.
15. Met name de ideeën en beleidsvoornemens van de sociaal-democratische minister van onderwijs en tevens collega-onderwijssocioloog J.A. van Kemenade, inspireerden Vervoort tot een nauwlettend en soms hinderlijk 'volgen'. Zo bijv. in 'Dilemma's van een progressief onderwijsbeleid', in: Jeugd en Samenleving, 1977. Korlaar (a.w. 82/83) constateert divergenties tussen beiden. Ik denk dat 'divergentie' te sterk is en dat het verschil het duidelijkst wordt aangegeven met de kenmerkende posities van de typische wetenschapper (Vervoort) tegenover die van een beleidsdenker als Van Kemenade, al hebben theoretische en politieke accent-verschillen zeker een rol gespeeld.
16. Cor Vervoort heeft een aanzienlijk aantal spreekbeurten gehouden over de Contouren-nota('s). In die zin heeft hij gefungeerd als een van de verdedigers van het beleid van Van Kemenade, met zijn steekhoudende en nooit afbrekende kritiek. Voor mij spreekt uit die teksten vooral ambivalentie ten opzichte van de sociaal-democratische onderwijspolitiek van Van Kemenade.

17. Enkele andere publikaties, zoals 'Op bergwandeling met Klauer', in: Pedagogische Studiën, 1978 (55), 458-462 en 'Ontwikkelingen in het denken over gelijkheid van kansen in het onderwijs', in: Verbum, Jrg. 47,5,1980, blz.177-187, laat ik buiten beschouwing. De laatste tekst bevat geen nieuwe elementen voor de discussie en grijpt terug op eerder werk; de eerste is een polemische reactie op een artikel van K.J. Klauer in hetzelfde tijdschrift.
18. Het congres vond plaats in november 1979, Vervoorts definitieve tekst werd aangeleverd medio 1980 en de bundel verscheen voorjaar 1981.
19. Vervoort bedoelt hier in navolging van Giddens 'dat verschillen in macht, bezit en kennis, die doorslaggevend zijn voor de verschillen in 'marktvermogen' van individuen, via bemiddelingsprocessen aanleiding kunnen zijn voor het ontstaan van meer of minder duidelijk uitgekristalliseerde sociale formaties, met een meer of minder duidelijk uitgesproken klassekarakter en -bewustzijn' (120).
20. Vgl. A.A. Wesselingh, Onderwijs en de verandering van de maatschappelijke ongelijkheid: terug naar enkele reproductietheorieën, 1984, ter perse.
21. Vervoort kende zijn achterstand op dit terrein (die hij met vele onderwijssociologen deelt) maar al te goed. Het was ook om die reden bijvoorbeeld dat hij zitting nam in de begeleidingscommissie bij het onderwijsstimuleringsproject 'Vrouwenstudies' van het Sociologisch Instituut Nijmegen.
22. Zie voor het ongelijkheidsdebat ook Korlaar (1981), die voor de periode tot 1973 laat zien hoezeer Vervoort actief nieuwe thema's introduceerde, die door anderen zijn opgenomen.
Voor de onderwijssociologie in het algemeen geldt m.i. een zelfde conclusie, maar dat vraagt om een bredere analyse van zijn werk dan hier mogelijk was.

Bijlage

Voor mijn analyse heb ik gebruik gemaakt van de volgende teksten:

artikelen, boeken enz.

Sociale determinanten van de leerprestaties op de lagere school. Gawein, 1966, 14 pp. 292-305.

Latent talent. Intermediar, 1968,4,nr. 22,pp. 1-3 en nr.24,pp.5-7.

- Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders, (diss.). Leiden: 1968, 418 pp.
- Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: A. van Braam (red.), Actuele Sociologie. Assen: 1970, pp. 81-93.
- Het Talentenproject - en daarna. In: Onderzocht en Overdacht; sociologische opstellen voor Prof. dr.F. van Heek, Mens en Maatschappij, Boekaflevering 1972, pp. 239-262.
- Jeugd, onderwijs, arbeid. Jeugd en Samenleving, 1972, 5/6, pp. 341-353.
- Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: J.A. van Kemenade (red.), Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Alphen aan den Rijn; 1973, pp. 23-41.
- Onderwijs en beleid. In: J. van den Doel en A. Hoogerwerf (red.), Gelijkheid en Ongelijkheid in Nederland. Alphen aan den Rijn: 1975, pp. 159-179.
- Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid als verdelingsprobleem. In: Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, P. v.d. Kley en A.A. Wesselingh (red.), Mens en Maatschappij, Boekaflevering, 1975, pp. 101-116.
- Onderwijs en maatschappij, een oriëntering in de sociologie van het onderwijs. Nijmegen: 1975, 133 pp.
- De samenhang tussen schoolvernieuwing en maatschappijvernieuwing. In: K. Baerwaldt e.a. (red.), De school als Werkplaats in de samenleving. Groningen: 1977, pp. 188-195.
- Dilemma's van een progressief onderwijsbeleid. Jeugd en Samenleving, 1977, 7, pp. 281-290.
- Interventiestaat, onderwijs en ongelijkheid. In P. van der Kley e.a. (red.), Interventiestaat en ongelijkheid. Nijmegen: 1981, pp. 117-134.

Een tweetal aanvankelijk wel geselecteerde teksten is buiten de analyse gebleven en hier niet vermeld (zie noot 17 bij de tekst).

Lezingen

- 'Democratisering van het onderwijs'. Nijmegen 30-5-1968, (Conf. Nijmeegse sociologische faculteitsvereniging).
- Van 'gelijke kansen' naar 'optimale ontwikkeling van talenten'. Studium Generale Delft, februari 1970, deel 1 en 2.
- 'Ontwikkelingen in de verhouding tussen maatschappij en onderwijs'. Gastcollege Sociale pedagogiek Leiden of Utrecht, 24 maart 1971.
- 'Socialisatie van Arbeid'. Vermoedelijk Leiden, 1975.
- 'Over de relatie onderwijs-maatschappij, met name in de verzorgingsstaat'. Vermoedelijk Leiden, 1975.

Over gelijkheid en vrijheid in onderwijs. Leiden, 1975 of 1976 ter gelegenheid van het Studium Generale 'Gelijkheid en Vrijheid'.

Over onderwijs aan arbeiderskinderen in het kader van de cursus 'Arbeiderskinderen in het onderwijs. Groningen, 8 juni 1977, Onderwijspsychologie.

On the role of science and society education at the secondary school level. Conferentie 'Science, Society and Education, Amsterdam, 14-17 augustus 1978.

Gelijke kansen in het onderwijs of rechtvaardige verdeling; bezien vanuit sociologisch oogpunt. Amersfoort, 7 november 1980, Internationale school voor Wijsbegeerte.

1. Inleiding

Aan het einde van de inleiding van dit boek heb ik opgemerkt dat het debat over de merites van de reproductiethese eigenlijk nog maar pas op gang is gekomen, althans in Nederland. De bedoeling van dit hoofdstuk is een samenvatting en stand van zaken te presenteren. Dat lijkt noodzakelijk omdat de lezer die de moeite heeft genomen van de voorgaande teksten kennis te nemen, geconfronteerd is met de ontwikkeling in het denken over reproductie van één auteur. Die ontwikkeling - die overigens ook niet bepaald vloeiend en rechtlijnig is verlopen - mist als het ware het verband van een ruimere kontekst. Die kontekst wordt hier gepresenteerd.

Bovendien is in het voorgaande slechts één deelnemer aan het debat aan het woord geweest. In dit hoofdstuk komen ook andere visies, ontwikkeld op basis van theorie en empirisch onderzoek, aan bod. Daarom nu eerst een samenvatting van het denken over reproductie (par. 2). Tenslotte een waardering van de stand van zaken en suggesties voor verder onderzoek en theorievorming (par. 3 en 4).

2. Een samenvatting van het denken over reproductie

In de inleiding van dit boek is opgemerkt dat de reproductiethese is geïntroduceerd als een enigszins extreem en programatisch alternatief voor het spreken in termen van 'gelijke kansen'. Aan de hand van door mij tussen 1975 en 1985 geproduceerde teksten, hier gebundeld, heb ik die ontwikkeling proberen duidelijk te maken. Daarmee is natuurlijk niet alles gezegd. De discussie van de afgelopen jaren rond de reproductiethese geeft een aanzienlijke verbreding en nuancering te zien, zowel voor wat betreft de richting van de discussie als het aantal en de diversiteit van de gesprekspartners. Vandaar een samenvatting en rekonstruktie.

Het accent ligt daarbij op de situatie in Nederland, om het geheel enigszins overzichtelijk te houden, zij het dat zo nu en dan een uitstap naar het buitenland wordt gemaakt.

Het denken over reproductie valt in drie fasen uiteen, die hierna elk afzonderlijk aan de orde komen.

2.1. De eerste fase

Deze eerste fase, ruwweg te situeren tussen de jaren 1970 en 1976, is ook in de hier gebundelde artikelen duidelijk terug

te vinden. Het concept 'reproductie van maatschappelijke ongelijkheid' zoals bijvoorbeeld in de boekaflevering van Mens en Maatschappij gebruikt (geïnspireerd door de politieke economie van het onderwijs en gefilterd door de denkbeelden van een auteur als Klaus Hurrelmann (1974, 1975), die weer op zijn beurt zijn inspiratie voor een deel aan de Frankfurters en met name Habermas ontleende), is niet veel meer dan een benoemen van een hardnekkig repeterend verschijnsel van continuering van deelname- en loopbaangegevens van leerlingen uit uiteenlopende sociale klassen. Vastgesteld wordt dat hier geen toeval aan het werk is, waarbij de kansen ongelukkigerwijze steeds op dezelfde manier ongelijk blijken uit te vallen, maar dat de maatschappelijke regelmaat van het verschijnsel, inclusief de individuele uitzonderingen op de regel, sociologisch adequaat zou kunnen worden aangeduid met de term reproductie. Een betrekkelijk 'naïeve' term dus, zonder later daarin vervatte ladingen en (al dan niet vermeende) diepzinnigheid. Reproductie betekent hier niets anders dan dat de positie in het arbeidssysteem van de ene generatie vrijwel onaangetast wordt doorgegeven aan de volgende: arbeiderskinderen worden grosso modo weer arbeiders en in dat proces levert het onderwijs een bijdrage. De vragen welke bijdrage precies en op welke wijze die bijdrage tot stand komt zijn dan nog niet toe aan beantwoording. Selektie, vooral milieuspecifieke selektie krijgt veel nadruk. Representatief voor deze beginfase zijn teksten als die van de reeds genoemde Hurrelmann (1974, 1975) en diens kollega uit de BRD Helmuth Fend (1974 met name) maar ook de denkbeelden van Basil Bernstein (1975) en in ons land de voorzichtige aanzetten van Van Kemenade (1970), Matthijssen (1971) en Vervoort (1972, 1973). Nemen we de publikatie van de Mens en Maatschappij-bundel (Van der Kley/Wesselingh 1975, zie hoofdstuk 2 van dit boek) als uitgangspunt, dan valt op dat wel iets wordt gedaan met de inzichten van met name Jencks (1972) en Boudon (1973), maar niet met het later zo invloedrijk blinkende werk van bijvoorbeeld Althusser (1971), Bourdieu/Passeron (1970) en diverse Engelse teksten. Er lijkt maar één konklusie mogelijk: vrijwel gelijktijdig komt in meerdere landen en taalgebieden de reproductiethese van de grond. Zo komt bijvoorbeeld de these niet aan de orde in de 'Course reader' van de Engelse Open Universiteit 'School and Society' (Cosin, e.a. 1971) maar wel in de tweede herziene versie van 1977 en al daarvoor in de voor de O.U. door Roger Dale e.a. geredigeerde reader 'Schooling and Capitalism' (1976), maar in alle gevallen 'cirkelt' de these steeds rond dezelfde teksten, zoals bijvoorbeeld die van Bowles (1972) en Gintis (1972). Bovendien zijn die teksten vaak overgenomen van readers die stammen uit de hoek van de Amerikaanse politieke economie,

zoals van Martin Carnoy ed. (1972).

Met de opkomst van de these komt een enorme hoeveelheid kritische tot radikaal-kritische literatuur over onderwijs en haar functies, taken en mogelijkheden de onderwijssociologie binnen in de periode zo ongeveer tussen 1974 en 1977. Reproductie fungeert nu als het ware als een aanduiding voor een nog nader in te vullen mechanisme van continuering van maatschappelijke verhoudingen, als voorlopig en programmatisch alternatief voor de enigszins vastgelopen 'gelijke kansen' discussie.

2.2. De tweede fase

Deze tweede fase situeer ik tussen ongeveer 1976 en 1982. In vergelijking met de eerste fase gebeurt nu erg veel in betrekkelijk kort tijdsbestek.

Stond in de eerste fase selectie, vooral milieuspecifieke selectie in de aandacht als een uitwerking van de gedachte van de 'vicieuze cirkel' in het socialisatieproces, nu komen andere zaken centraal te staan. Er komt nu meer aandacht voor processen waarvan de betekenis en de effecten voor de onderwijssector en de betrokken individuen nog te weinig waren doordacht: kwalifikatie (en de verschillende aspecten daarvan) identifikatie (gekoppeld aan het zgn. 'verborgen leerplan'), legitimering van de uiteenlopende schoolloopbanen en de rol van de zogeheten 'meritokratische ideologie' (maatschappelijk falen wordt herleid tot persoonlijke verdiensten dan wel het ontbreken daarvan).

In deze fase wordt gewerkt aan een theoretische verdieping en uitbreiding van het concept reproductie. Het betreft hier een internationale activiteit, met een ruim aandeel van vooral buitenlandse onderwijssociologen uit de hoek van de zgn. nieuwe Engelse onderwijssociologie (inmiddels in een aantal richtingen uiteengewaaierd), de radikale Amerikaanse en Canadese kollega's, aanhangers van het Franse strukturalisme en een aantal Duitse theoretici. Een bont gezelschap, dat zeer gevarieerd bezig is en waarvan ik in dit boek al enkele vertegenwoordigers aan het woord heb gelaten. Uit het feit dat dit gezelschap bepaald niet onder één noemer opereert, kan worden afgeleid dat de reproductiethese al in deze fase op nogal verschillende manieren wordt ingevuld en gehanteerd. Gemeenschappelijk lijkt de poging om de feitelijke selectieprocessen in het onderwijs in verband te brengen met de samenleving en de structuren en de processen daarbinnen. Het gaat in wezen om de relatie tussen onderwijs en maatschappij, niet in de laatste plaats om het verklaren van machtsrelaties daarbinnen en de wijze waarop die in het onderwijs doorwerken (vergelijk het aantal titels van publikaties uit die periode waarin de termen 'power' en 'ideology' zijn verwerkt).

Al naar gelang de theoretische herkomst en oriëntatie van de auteurs, komen de aksenten verschillend te liggen. Zie bijvoorbeeld de denkbeelden van enkele auteurs uit hoofdstuk 6 van dit boek. Bij Bowles en Gintis overheerst een 'funktionalistische' oriëntatie, met het zwaartepunt bij de structuur: macht, ongelijkheid en onderschikking worden in het onderwijs overgedragen door middel van een structurele overeenkomst in de sociale relaties. Bij Bourdieu c.s. vinden we een kultuur-theorie als leidend gezichtspunt: een dominantie van kultuur-opvattingen en kultuurbezit van bepaalde sociale klassen, waardoor het beschikken over de juiste 'habitus' en de benodigde hoeveelheid kultureel kapitaal, doorslaggevend zijn voor een adequate receptie van de schoolkultuur. In de Engelse onderwijssociologie staat - zeker aanvankelijk - een meer kennis sociologische oriëntatie voorop.

In Nederland zien we vergelijkbare verschillen in oriëntaties, eenzelfde 'pendel' tussen structuur en cultuur. Vergelijk bijvoorbeeld de teksten van Brands e.a. (1977) met die van Van Calcar c.s. (1977, 1980). Vergelijk ook hoe in de Censusmonografie Onderwijs, op basis van de gegevens van de Volkstelling 1971, wordt gewerkt met het begrip 'subkultureel milieu' (Vliegen en De Jong, 1981).

Langzamerhand wordt in deze fase duidelijk hoe complex het begrip reproductie is en welke problemen nu zichtbaar worden in de op gang komende discussie. Opvallend daarbij is, dat de invloed van de oorspronkelijke impuls van het reproductiedenken, de politieke economie van het onderwijs, geleidelijk aan invloed inboet. De belangrijkste bijdragen aan de discussie stammen nu niet meer uit de Bondsrepubliek, maar komen uit de Verenigde Staten en meer nog uit Engeland. Wel blijft het begrip 'arbeidsdeling' in de discussie een centraal gezichtspunt waaronder het selectieproces in onderwijs (en arbeid) wordt begrepen (vgl. Parkin, 1978, 606 ev.).

In deze fase komen ook de Nederlandse bijdragen aan de reproductiethese tot stand. Zij zijn terug te vinden in de publicatie van de Onderzoeksgroep Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid (de zogeheten OOMO-groep) die in 1978 haar rapport publiceerde onder de titel 'Onderwijs, Sociologie en Ongelijkheid'; naar een programmering van onderzoek naar de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid'. Deze tekst en haar theoretisch vervolg (Wesselingh red. 1979) hebben in Nederland een zekere impuls gegeven aan de discussie.

Daarmee komt, naast het uitwerken en verfijnen van de reproductiethese, een tweede voor deze fase kenmerkende activiteit aan de orde: het beantwoorden van de kritiek die van verschillende kanten op de these wordt geleverd.

De herkomst van de vaak felle kritiek is tweërlei. Aan de ene kant zijn er polemieken die zich vrijwel uitsluitend op theoretisch niveau afspelen en die zowel 'van binnen uit' als door critici buiten het reproductiecircuit worden geëntameerd. Van de eerste soort zijn teksten als die van Apple (1979, 1982), Giroux (1981a, 1981b, 1983a), van de tweede kritieken als die van Demaine (1980), Hargreaves (1982) en anderen.

Aan de andere kant is er empirisch onderzoek op basis waarvan de onderzoekers konklusies trekken over de empirische onderbouwing van de reproductiethese en haar varianten. Een bekend voorbeeld hiervan is Halsey e.a. (1980), een projekt uit de traditie van de Oxford Mobility Study. Halsey c.s. onderzoeken milieuv verschillen in de deelname aan en de toegang tot bepaalde typen van voortgezet onderwijs in Engeland en Wales gedurende de laatste decennia. Hoe staat de gelijkheid van kansen ervoor, is het onderwijs meritokratischer geworden? 'En passant' wordt de theorie van Bourdieu over verschillen in kultureel kapitaal getoetst aan het onderzoeksmateriaal en volgens Halsey niet bevestigd. Wat Halsey c.s. in feite proberen te vinden is een empirische ondersteuning van de emancipatoire werking van de school.

Ook het onderzoek van Rutter c.s. (1979) in Londen is van belang voor de discussie. In dit projekt is men nagegaan wat de invloed van schoolkenmerken is op de schoolprestaties en de schoolloopbaan van leerlingen. De betekenis van dit onderzoek is gelegen in het feit dat eerdere noties (vgl. Coleman, Jencks e.a.) dat de school 'er weinig of niets toe doet' worden weerlegd: verschillende schoolkenmerken blijken hun effect niet te missen tijdens de gemiddeld 15.000 uren die men op school doorbrengt.

Op deze plaats alleen de belangrijkste kritiekpunten. Die betreffen:

- De begripsmatige consistentie in het reproductiedenken. Er circuleren inmiddels uiteenlopende definities en omschrijvingen van het verschijnsel reproductie, die niet allemaal met elkaar verenigbaar zijn; zo wordt ook over de aard en reikwijdte van reproductie en van de verschillende soorten maatschappelijke ongelijkheid, verschillend gedacht.
- De operationalisering c.q. de operationaliseerbaarheid van de reproductiethese is ook een punt van discussie. Mede door de wisselende omschrijvingen en afbakeningen, zo wordt opgemerkt, onttrekt de reproductiethese zich aan 'vertaling' in empirisch onderzoek.
- De empirische specificatie, die op onderdelen te wensen overlaat. Een zwaarwegende kritische opmerking, want inderdaad is in deze fase empirisch onderzoek niet overvloedig verricht en overheerst de theoretische reflectie (vgl. ook

Bilkes/Tillekens, 1983, 590).

- Kritiek op het deterministisch karakter van de reproductietheorie, in die zin dat voor emancipatoire verandering in en door het onderwijs geen plaats zou zijn. (Vgl. ook de hoofdstukken 5 en 6 van dit boek).
- Het ontbreken van aandacht voor andere vormen van reproductie dan die van de sociale klassen, vooral de reproductie van sekse-ongelijkheid en etnische verhoudingen.

Uiteraard zijn in de discussie de replieken niet uitgebleven, maar die kunnen hier niet worden behandeld. Ik volsta met een verwijzing naar enkele hoofdstukken uit dit boek en naar de literatuur.

Excurs 1: de receptie van de reproductietheorie in Nederland in de tweede fase.

In Nederland komt in deze fase de discussie op gang naar aanleiding van de besprekingen van het OOMO-rapport en 'School en Ongelijkheid'. De kritiek wordt onder meer verwoord door Soutendijk, Dronkers, Harbers en Van Hasselt en Tillekens en Bilkes. Voor een reactie van de auteurs zij hier verwezen naar hoofdstuk 5 en naar Van der Kley (1981 en 1983).

Scherpe kritiek wordt in deze fase geformuleerd door Leune, die in zijn oratie de aanval inzet op "de aanhangers van de reproductietheorie" (1980, 17). Om de aard van deze kritiek tot zijn recht te laten komen geef ik eerst Leune's schets van het reproductiedenken in extenso weer:

"Onderwijssociologen plegen de sociale functies van onderwijs overwegend als reproductief aan te duiden. Daarmee bedoelen zij dat het onderwijsbestel primair functioneert als instrument om een bestaande maatschappelijke orde te continueren en, ten gevolge van intensieve externe sociale controle, niet in staat is om op eigen kracht bij te dragen aan sociale verandering. In deze gedachtengang fungeert het schoolwezen meer als 'weerstation' dan als 'krachtcentrale'. Zo noemt Vervoort onderwijs het 'reproductie-instrument bij uitstek van sociale ongelijkheid'. Hij bevindt zich met deze visie in een indrukwekkend gezelschap, waartoe gezaghebbende sociologen behoren zoals Durkheim, Parsons, Bowles, Gintis, Bourdieu, Jencks, Collins, Ottoway, Boudon en Znaniecki. Een bont gezelschap, want men treft er aanhangers van zeer uiteenlopende stromingen binnen de algemene theoretische sociologie aan. Structureel-functionalisten zoals Durkheim en Parsons zien onderwijs primair als controle-instrument ten dienste van maatschappelijke continuïteit en sociale harmonie. Neo-marxisten zoals Bowles en Gintis ontkennen de veranderingspotentie van het onderwijs omdat dit onderdeel is van de maatschappelijke bovenbouw die

volstrekt wordt gedomineerd door een materiële, uit productieverhoudingen samengestelde maatschappelijke onderbouw. Pas wanneer deze verhoudingen zich wijzigen zijn veranderingen in het schoolwezen mogelijk. Alleen zo kan de 'cyclus van reproductie' worden doorbroken.

De aanhangers van de reproductietheorie schetsen een m.i. eenzijdig en soms zelfs geheel verkeerd beeld van de feitelijke maatschappelijke effecten van het onderwijs. Hun ideeën geven aanleiding tot een pedagogisch 'doemdenken' dat niet in overeenstemming is met de productieve functies en vermogens van het onderwijs." (a.w., 17, met weglating van de voetnoten, AW).

Deze schets van de reproductiethese konstrueert een eigenaardig beeld van de aanhangers daarvan. Een groot aantal auteurs uit diverse stromingen wordt op één noemer gebracht. Nu is het zeker waar dat elk van hen zich de sociologisch uiterst relevante vraag heeft gesteld hoe de continuïteit van de maatschappelijke orde te verklaren, resp. hoe zich stabiliteit en verandering tot elkaar verhouden. Weinigen van hen echter sluiten de veranderingspotenties van het onderwijs geheel uit, zoals Leune van de neo-marxisten zegt, omdat onderwijs 'volstrekt' zou worden gedomineerd door de productieverhoudingen. In hoofdstuk 6 van dit boek heb ik het werk van de meest uitgesproken vertegenwoordigers van de reproductiethese van het eerste uur, op dit punt geanalyseerd. Ik verwijs naar de konklusies.

Op grond van deze schets kan de lezer weinig anders dan vaststellen dat reproductietheoretici het onderwijs voorstellen als een willoos, aan de grillen van de kapitalistische economie overgeleverd apparaat, dat stelselmatig en onveranderlijk de maatschappelijke orde probleemloos continueert. Inderdaad: "een gigantische kopieermachine" (vgl. Ritzen, 1982, 236).

Kan al een vraagteken worden gezet bij de juistheid van Leune's weergave van de reproductiethese en zijn aanhangers, ook de zeven kritiekpunten die hij daarop laat volgen zijn niet zonder problemen.

1. Daar is eerst de kritiek dat onderwijs ook latente, onbedoelde functies heeft die door de aanhangers van de reproductiethese schromelijk worden verwaarloosd. Zoals daar zijn: het fungeren als broedplaats voor activisten, het bijdragen aan het vergroten van het zelfbewustzijn van minderheidsgroepen en het opleiden van kritische intellectuelen (p. 17). Tot de functies van het onderwijs, aldus Leune behoren ook: "bijdragen aan secularisatie, aan wankelende gezagsverhoudingen, aan verhoging van het collectieve ambitieniveau (...) en aan verhulling van jeugdwerkloosheid" (p. 18).

Ik ken geen variant van de reproductiethese die deze verschijnselen als mogelijke effecten van onderwijs geheel buitensluit, al ligt op deze functies niet het accent. Sterker, de meeste reproductietheoretici zullen dergelijke functies niet eens 'latent' noemen, omdat deze emancipatoire functies in een serieuze reproductiethese zijn opgenomen. Reproductie en emancipatie zijn vaak aan elkaar complementair (vgl. hoofdstuk 5, zie ook Wesselingh, 1985).

2. Zo ook zijn diskrepancies tussen doelen en effecten - het feit dat schoolse socialisatie lang niet altijd effectief is, zoals Leune's tweede kritiekpunt luidt - in het onderwijs aan de orde van de dag. In de reproductiethese worden dergelijke uitzonderingen, 'misfits', de produktie van weerstand en verzet wel degelijk herkend. Waar dat niet gebeurt is mijns inziens sprake van een enkele zeer deterministische en dus achterhaalde variant van de these in de vroege politieke economie van het onderwijs. Anno 1980 was die al schaars, naar het mij voorkomt. Nu zoekt Leune het bewijs voor zijn stelling dat schoolse socialisatie niet altijd effectief is, bij Paul Willis. Maar die betoogt juist het tegendeel: ondanks verzet en tegenkultuur werkt de school volgens Willis zeer effectief reproducerend; arbeiderskinderen worden weer arbeiders, 'achter de rug van de meritokratische ideologie om' (Vgl. Willis, 1976, 1977).
3. Ontkennen de aanhangers van de reproductiethese ten onrechte het bestaan en de werking van interne sociale determinanten binnen het schoolwezen? Leune stelt het in zijn derde kritiekpunt (p. 18). De school zou in die opvatting geheel 'aan banden' liggen van de samenleving en geen ruimte bieden voor onderwijsdoelstellingen die eerder bedreigend dan ondersteunend zijn voor de bestaande maatschappelijke orde.

Een merkwaardig verwijt, want sinds de zogenaamde nieuwe Engelse onderwijssociologie van Young en Bernstein onder andere, is de inhoud van het onderwijs, de rol van de onderwijsgeveden bij de kultuuroverdracht en het zgn. 'verborgen leerplan' (Apple, 1979), voorwerp van analyse en onderzoek geweest en is dat nog. Dat zijn interne determinanten, geanalyseerd juist met het oog op hun aandeel in de reproductieprocessen binnen de institutie school. Bovendien is het begrip 'relatieve autonomie van het onderwijssysteem' bij uitstek ontwikkeld in het kader van een reproductietheorie, namelijk door Bourdieu en de zijnen in 1970. Hoogstens kan worden opgemerkt dat in kringen van reproductietheoretici schoolse inhouden, processen, selectie en allokatie steeds sterker in verband zijn gebracht met de bredere maatschappelijke omgeving, en dat daarbij de aan-

dacht wat is afgeleid van interne determinanten. Maar dat is iets anders dan hun bestaan ontkennen.

4. "De aanhangers van de reproductietheorie", zo vervolgt Leune met een vierde punt van kritiek, "negeren of gering-schatten de empirische samenhangen tussen ontwikkelingen in het onderwijs en ontwikkelingen in de samenleving, of opteren voor een eenzijdige interpretatie van deze samenhangen" (p.18).

Reproductietheoretici zouden dus met een grote boog om de empirie heenlopen? Door kollega's in de Verenigde Staten en Engeland zijn historisch-sociologische studies verricht (in tegenstelling tot de situatie in Nederland, waar dergelijke door onderwijssociologen geëntameerde analyses tot nu toe veelal hebben ontbroken) die deze samenhangen in het kader van de reproductietheorie wel degelijk behandelen.¹ Voor het overige: als er van onderschatting van (empirisch aantoonbare) emancipatoire effecten van het onderwijs sprake is geweest, is correctie inderdaad op zijn plaats. Ik herhaal echter dat wie zoekt naar evidenties voor een reproductietheze, per definitie meer gespitst is op konstanten, met alle kans dat de slinger weer naar de andere kant doorslaat. Reproductietheorie is een reactie op de al te optimistische kijk op de 'hefboomfunctie' van het onderwijs als motor ('krachtcentrale') voor sociale verandering.

De drie overige punten van kritiek (onderwijs heeft pas sociale effecten op langere termijn; onderwijs heeft ook indirecte sociale effecten; reproductietheorie hoort thuis in het 'doemdenken' van het overtrokken pedagogisch pessimisme van de afgelopen jaren), laat ik hier verder achterwege omdat zij minder specifiek zijn gericht tegen de reproductietheze en een algemener strekking hebben.

De kritiek zoals die in ons land door Leune is geformuleerd heb ik hier vrij uitgebreid weergegeven omdat zij model kan staan voor wat elders in deze fase is aangevoerd tegen de reproductietheze, zij het dat deze kritiek wel zeer polemisch en enigszins overtrokken overkomt. Haar bezwaren kunnen naar mijn mening in genen dele model staan voor wat er werkelijk met de reproductietheze wordt betoogd, dat wordt na een aantal jaren wel duidelijk. Dergelijke kritiek treft slechts de extreme posities binnen het reproductiedenken en haar vertegenwoordigers, die overigens ook in eigen kring al het nodige aan kritiek te verwerken hebben gehad.² In dat licht bezien schieten Leune's punten, hoe behartenswaardig soms ook, voor een groot deel hun doel voorbij. Zij komen slechts voor een klein deel terecht bij diegenen die zich serieus bezighouden met de relatie tussen onderwijs en samenleving onder het gezichtspunt

van reproductie van maatschappelijke ongelijkheid, en met de betekenis daarvan voor de samenleving als geheel en groeperingen daarbinnen.

Ter afsluiting van de bespreking van de tweede fase in het kort enkele thema's die mij voor deze fase kenmerkend lijken.

- De betrekkelijk rechtstreekse sociaal-ekonomische reproductiethese van de vorige fase wordt nu aangevuld met meer op cultuur en ideologie gerichte analyses.
- Er ontstaat meer aandacht voor non-reproductie, voor de 'productie' van cultuur in het onderwijs en voor 'reductie' van ongelijkheid. Vergelijk voor een 'echo' van dit debat in Nederland Harbers en Van Hasselt (1981); ook de opkomst van het begrip 'transformatie' duidt op die verbreding van de aandacht.
- De botsing tussen (sub)kulturen of beter: tussen de in school geïnstitutionaliseerde, ogenschijnlijk algemene cultuur en individuen en groepen als dragers van een klassegebonden cultuur, krijgt meer nadruk (vgl. Willis en in het algemeen het werk van het CCCS).
- Het klassebegrip, de ontwikkelingen daarbinnen en de verhouding tussen klasse, sekse en etniciteit blijven een punt van aandacht, zoals ook de relatie tussen kapitalisme en patriarchaat (vgl. Barrett en MacDonald).
- De betrekkelijk geringe hoeveelheid empirisch onderzoek, vanuit een reproductiestandpunt verricht, is kenmerkend voor deze fase.

De vraag is hoe dit zich in de volgende fase ontwikkelt.

2.3. De derde fase (vanaf 1982)

De ontwikkeling van de reproductiethese is inmiddels in een derde fase beland, die de volgende karakteristieken vertoont.

- a. Evenals in de tweede fase zien we een zwenking van de aandacht tussen structurele en kulturele aspecten van het reproductieproces, zij het dat de slinger nu weer op de terugweg lijkt te zijn. De ruime plaats die de laatste jaren is ingeruimd voor de kulturele lading van het reproductieproces (Althusser, Bourdieu, Gramsci, het CCCS e.a.) lijkt weer te gaan worden ingenomen door die elementen uit de reproductiethese die de materiële basis van de reproductie betreffen, zonder het kulturele element geheel te vervangen. In dat verband is het onderscheid tussen structurele en kulturele reproductie van belang, een onderscheid dat op de grens van de tweede en derde fase zijn intrede doet en steeds vaker wordt gehanteerd. We komen op dit

onderscheid nog nader terug en geven hier slechts een korte aanduiding.

Bij structurele reproductietheorieën ligt het aksent bij de vraag hoe de school bijdraagt aan de reproductie van de sociaal-ekonomische ongelijkheid, van a-symmetrische verhoudingen (machts-en klasseverhoudingen) bij een op kapitalistische leest geschoeide produktiewijze en de daarmee gepaard gaande arbeidsdeling. Kulturele reproductie is in deze visie de transmissie van de kultuur van de heersende klasse, die overwegend bepaalt welke attituden, normen, smaak, taaluitingen enz. als universeel en legitiem moeten worden gezien, ook in het onderwijs. Beide soorten reproductie staan in een zekere spanningsverhouding tot elkaar, lopen niet steeds in elkaars spoor, maar staan soms haaks op elkaar (vgl. ook Giroux, 1981a).

Zoals gezegd keert dit onderscheid nog terug. Hier is het alleen ingevoegd om te laten zien wat deze beide aksenten ongeveer inhouden. Wat ik nu konstateer is dat de wending naar de kulturele aspekten in de tweede fase, als antwoord op de 'ekonomistische' tendensen in de oude reproductietheze, zeer begrijpelijk is. De rol en de betekenis van begrippen als ideologie en hegemonie en de verschijnselen en processen die daarmee worden beschreven, is uiteraard van belang, maar kan de structurele aspekten van reproductie niet vervangen. De balans wordt in deze fase weer enigszins hersteld lijkt het.

- b. Een ander aandachtspunt dat in de tweede fase al aanwezig was is het verschijnsel dat we benoemen met het begrip arbeidsdeling. Arbeidsdeling is een basisconcept in de reproductietheze en als zodanig van grote betekenis, maar het staat ook ter diskussie. Zo laat Parkin zien dat het onderscheid hoofd- handarbeid weliswaar een centrale rol heeft gespeeld in sociologisch onderzoek op uiteenlopende terreinen, maar te weinig aan kritische analyse is onderworpen. Het kan volgens hem dan ook niet meer dienen als centraal begrip waarmee klassekonflikten, machtsverschillen, onderdrukking en overheersing kunnen worden begrepen (vgl. Parkin, 1978, 606 e.v.).
- c. Waren beide voorgaande punten in feite een voortzetting van de tweede fase in de ontwikkeling van de reproductietheze, een typisch kenmerk van deze derde fase is de toenemende aandacht voor de rol van de staat ten aanzien van het onderwijs, zoals te zien aan een groeiende bemoeienis met onderwijszaken door de centrale overheid. Toch is ook dit geen geheel nieuw thema: staatstheorie en de interventies in de sektor onderwijs zijn zaken die al langer de belangstelling trekken van de sociale wetenschappen, getuige de

levendige staatstheoretische discussies in de jaren zestig en zeventig. De vorm waarin deze discussie nu terugkeert is echter veel direkter op onderwijs en ongelijkheid toegesneden, minder abstrakt-theoretisch. Het gaat nu om vragen als: wat is de rol van de overheid ten aanzien van het onderwijsbeleid in het bijzonder ten aanzien van de maatschappij als ongelijkheidssysteem; in welke mate is sprake van 'verstatelijking' in het onderwijs; wat zijn de gevolgen van een dergelijk proces voor de betrokkenen?³ Voor het beleid en het onderwijssociologisch onderzoek zijn dergelijke analyses van belang.

- d. In aansluiting op het bekende werk van Paul Willis en Angela McRobbie (meisjes in het voortgezet onderwijs), neemt de aandacht toe voor allerlei vormen van verzet op basis van sociale klasse, sekse dan wel etnische herkomst. Verzet en strijd maken een essentieel bestanddeel uit van de recente reproductietheorie. Zie bijvoorbeeld recent werk van Giroux (1983a en 1983b).
- e. Een laatste kenmerkende activiteit in deze derde fase betreft de empirische onderbouwing dan wel weerlegging van de reproductiethese. In het buitenland begint onderzoek vanuit dit gezichtspunt verricht, langzaam van de grond te komen. Zo bouwen de in het vorige punt genoemde inzichten van Giroux voort op empirisch onderzoek. In de Verenigde Staten en Canada is op dit punt vooruitgang te konstaten: zie bijvoorbeeld onderzoek van Anyon en Livingstone. In Nederland zien we eenzelfde ontwikkeling: pas recent is onderzoek afgesloten, verricht vanuit een reproductietheoretisch kader. Ik wijs op het werk van Van der Kley c.s. (1983) over milieu- en sekse-specifieke selectie in het lager onderwijs en dat van Meijers (1983) over het overheidsbeleid ten aanzien van de na-oorlogse l.t.s. Ook het empirisch onderzoek van Meijnen (1982 en 1984) biedt, evenals een recent overzicht van het longitudinaal onderzoek van Peschar (1983), materiaal voor een onderbouwing dan wel nuancering van de reproductiethese. Daarnaast blijft ook theoretische kritiek aan de orde (Vgl. Bilkes en Tillekens 1983 en 1984).

Excurs 2: de receptie van de reproductiethese in Nederland in de derde fase.

Het meeste empirisch materiaal wordt echter aangedragen door de in ons land sterk ontwikkelde lijn van het onderzoek naar schoolloopbanen.⁴ Daarbinnen is de afgelopen jaren door Dronkers en anderen een reeks van analyses gepubliceerd die op geheel eigen wijze een bijdrage leveren aan het reproductiede-

bat. Om die reden en omdat de uitslag van die analyses om meerdere redenen interessant is, laat ik hierna een beknopte en globale samenvatting van die onderzoeken en hun konklusie volgen.⁵

Het bedoelde onderzoek is in feite gestart met de publikatie van een replikatie-onderzoek met het model van Jencks, toegepast op Nederlandse gegevens (Dronkers en De Jong, 1978), en daarna verder voortgezet in wisselende combinaties van auteurs. Ik spreek gemakshalve van de 'Dronkers-studies'. Ook beperk ik mij hier tot een reeks van publikaties tussen 1982 en 1984, niet alleen omdat die met mijn derde fase samenvallen maar vooral omdat pas daarin, op grond van de onderzoeksresultaten, iets wordt toegevoegd aan het reproductiedebat, c.q. aan de vraag wat het empirisch fundament is onder de uiteenlopende posities binnen die discussie.⁶

De Dronkers-studies bevatten vrijwel allemaal secundaire analyses van bestaand materiaal uit verschillende perioden en in diverse regio's verzameld, zoals een nationale CBS-steekproef, cohorten uit Noord-Brabant en Groningen enz. De onderzoekers maken gebruik van een verscheidenheid aan modellen en technieken (pad-analyse, LISREL, HOMALS bijvoorbeeld) teneinde een nieuw schoolloopbaanmodel te ontwikkelen en de bruikbaarheid daarvan te toetsen aan Nederlandse schoolloopbaan-gegevens. Een zeer belangrijk oogmerk is na te gaan of zich in de tijd verschillen hebben voorgedaan in de schoolloopbanen en de beïnvloedende factoren van diverse groepen leerlingen (sociaal milieu, sekse, regio enz.). Al naar gelang de beschikbare gegevens worden zo vergelijkingen getrokken tussen de generaties 1940 en 1965 en tussen die van 1965 en 1977.

De konklusies en discussiepunten cirkelen rond een aantal thema's:

- de in de loop der tijd veranderende dan wel gelijk blijvende kansen op onderwijs voor kinderen uit verscheidene sociale milieus, van verschillende sekse en regionale herkomst;
- de verandering in de posities die uiteenlopende groepen innemen in de samenleving, bijvoorbeeld op het punt van onderwijsresultaten en schoolloopbanen;
- de veranderingen in het gewicht en de onderlinge (causale) samenhangen tussen variabelen die de schoolloopbaan beïnvloeden.

De teneur uit de hier behandelde artikelen en papers (zo'n zeven in totaal), is globaal als volgt samen te vatten:

- Op praktisch alle punten (posities van groepen, relaties tussen beïnvloedende variabelen) zijn in de tijd gezien verschillen te konstaten, bijvoorbeeld ten aanzien van de positie van meisjes, de afnemende invloed van de faktor

urbanisatiegraad en van het indirekter worden van de invloed van de faktor sociaal milieu.

- Derhalve is het empirisch niet houdbaar gebleken om te (blijven) spreken in termen van reproductie van ongelijkheid door middel van het onderwijs.
- Maar, ook het spreken in termen van een emancipatiefunctie van het onderwijs (als tegenhanger van de reproductiethese) is volgens Dronkers c.s. empirisch niet houdbaar.
- Want: het totale effect tussen sociaal milieu en schoolresultaten blijft weliswaar gelijk, maar binnen dat totale effect is veel veranderd:
 - sommige variabelen 'doen' het niet of nauwelijks meer (sekse)
 - andere nemen juist in betekenis toe (schoolprestaties, buurt).
- Dat impliceert: in de toewijzing van de toegang tot de hogere vormen van voortgezet onderwijs en de betere schoolloopbanen is een toenemende meritokratisering te konstaten. Dat wil zeggen: de selectie richt zich in toenemende mate op de schoolprestaties van de leerlingen in plaats van op hun milieu van herkomst.
- Maar: tegelijkertijd blijft de relatie tussen prestaties en sociale herkomst grotendeels intact, ondanks dus het feit dat een meritokratisering van de selectie heeft plaats gevonden (bijvoorbeeld tussen 1940 en 1965 in Noord Brabant).

Ik beperk mij tot één citaat:

"Naar aanleiding van de derde onderzoeksvraag: "zijn de causale betrekkingen tussen variabelen in het tijdsbestek van onderzoek veranderd of constant gebleven?", kunnen we concluderen dat verandering in de causale betrekkingen binnen het schoolloopbaanmodel overheersend is. De selectiemechanismen in het onderwijssysteem, die vorm geven aan deze betrekkingen, zijn gewijzigd: er is meer meritocratische én milieuspecifieke en minder seksspecifieke en woonplaats-specifieke selectie in de generatie 1965 dan in de generatie 1940 het geval was." (Vrooman en Dronkers, 1984, 35, onze onderstreping, AW).

De discussie die is gevolgd op de resultaten van de Dronkers-studies (nogmaals: zeer kompakt en dus onvolledig weergegeven), bevat vele thema's. Ik laat de technische en methodologische vraagstukken hier buiten beschouwing.⁸ Ook de waarde van deze onderzoeken in het algemeen is geen punt van discussie. Niet alleen wordt bestaand materiaal opnieuw uitstekend en met sukses benut, ook de bijdrage aan de discussie binnen het onderwijssociologisch forum is aanwijsbaar groot. Bovendien ligt het belang van deze studies niet in de laatste plaats in de toe te juichen poging om het 'mainstream' empi-

risch onderzoek en de theorievorming meer op elkaar af te stemmen dan tot nu toe het geval was.

Op deze plaats zijn vooral de konklusies van belang. Dronkers heeft zelf (1983) de kern van zijn bijdrage samengevat in een repleik op Meijers en Wesselingh (zie hoofdstuk 5 van dit boek).

Laatstgenoemden konkludeerden dat de Dronkers-studies laten zien dat de samenhang tussen milieu van herkomst en schoolkeuze en - succes in grote trekken konstant blijft. Die konklusie, aldus Dronkers, is alleen juist indien men kijkt naar de totale samenhang. En hij vervolgt:

"Indien men echter nagaat of de patronen binnen deze samenhang gelijk zijn gebleven, moet men konkluderen dat deze wél veranderd zijn. Schooladviezen en schoolkeuzen worden steeds meer gebaseerd op schoolprestaties en steeds minder op sociaal milieu van herkomst. Tegelijkertijd worden deze schoolprestaties op hun beurt nog steeds in dezelfde of zelfs sterkere mate bepaald door het ouderlijk milieu. Er is dus duidelijk sprake van meritocratisering, zoals beschreven door Michael Young." (a.w., 446).

Dronkers bepleit daarom nadere specificering van de reproductiethese, dat wil zeggen het formuleren vanuit de these van konsekwenties of voorspellingen, die vervolgens onderzocht kunnen worden. Waarna hij vervolgt:

"Zolang deze specificatie ontbreekt, kunnen Meyers en Wesselingh konkluderen dat de reproductiethese door de konstant gebleven totale samenhang wordt ondersteund. Anderen, waaronder ikzelf, kunnen het tegengestelde betogen, wijzend op de veranderende patronen binnen deze samenhang. De uitslag blijft zo onbeslist en men kiest op grond van politieke sympathieën of theoretische fixatie." (a.w., 447).

Het tweede gedeelte van de laatste zin lijkt mij niet ter zake en is een verzwakking van het punt waar het om gaat: blijft zo de uitslag onbeslist? Gelet op de tot nu toe gevoerde discussie (Vgl. Vereniging OOMO, nieuwsbrief nr. 4, mei 1983) is dat inderdaad de indruk die achter blijft. Omdat dit niet de plaats is om die discussie voort te zetten, kom ik op dit punt in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk terug en merk nu alleen maar puntsgewijs het volgende op:

- De reproductiethese heeft sinds haar ontstaan altijd sterk het oog gericht gehad op de totale samenhang, de effect-functie (vgl. Soutendijk 1981), die wordt bereikt door middel van een aantal processen.
- Schoolkeuze en schooladvies (men vrage het het onderwijzend personeel) is altijd zoveel mogelijk gebaseerd geweest op aanwijsbare schoolprestaties; toetsontwikkeling en andere verbeterde onderwijstechnologie en begeleiding (de uitbouw

van de onderwijsverzorgingsstructuur) hebben die tendens vermoedelijk nog versterkt.

- De samenhang tussen schoolprestaties c.q. 'schoolgeschiedenis' en ouderlijk milieu is al bekend sinds het nu zo veelbekritiseerde Talentenproject uit de jaren zestig.
- De idee van de 'meritokratisering' zoals omschreven in de Dronkers-studies, is een integraal onderdeel van de reproductiethese.
- Indirekt of direkt en ondanks een algemene verhoging van het niveau van het gevolgde onderwijs, blijft de relatie tussen milieu van herkomst en schoolloopbaan hardnekkig bestaan. Dat verschijnsel heet sinds jaar en dag 'reproductie'.

Afsluitend: ik erken de noodzaak van verdere specificatie van de reproductiethese in empirisch onderzoekbare eenheden, zonder daarmee impliciet aan te geven dat die specificatie tot nu toe geheel heeft ontbroken. Maar, het geheel van de Dronkers-studies overziende kan ik niet instemmen met de konklusie dat van een 'ondermijning' van de reproductiethese sprake zou zijn (Dronkers, 1983b, 632). Wel zie ik gevaar van verwarring ontstaan, doordat conceptuele nuanceringen, terminologische verbreding en andere 'veralgemeningen' de these zodanig 'oprekken' (term van Dronkers, OOMO, 1983, 12) dat de precieze inhoud vervaagt tot een 'caoutchouc-artikel' of een soort van containerbegrip.

Hiermee sluit ik de bespreking van de huidige derde fase in de ontwikkeling van de reproductiethese af. Duidelijk is dat in deze laatste fase de discussie pas echt levendig is geworden.

3. De reproductiethese in elementen uiteengelegd

Conceptuele helderheid en consistentie van begrippen zijn voor een goede theorie noodzakelijk. De geschiedenis van de reproductiethese laat zien dat er nogal wat uitbreiding en verbreding heeft plaatsgevonden.

Deze "veralgemening" heeft als winstpunt dat een aansluiting naar de algemene sociologische theorie rond continuïteit en verandering gemakkelijker lijkt te worden. Nadeel van die ontwikkeling is de "verduunning" van de these, die haar verder weg lijkt te voeren van konkrete operationalisering en daarmee van de aansluiting met de empirie.

In deze paragraaf keer ik eerst terug naar de belangrijkste elementen van de reproductiethese. In de daaropvolgende paragraaf wordt enige ordening voorgesteld en in het licht daarvan de reikwijdte van de kritiek bekeken.

3.1. Over reproductie als functie van het onderwijs

In "School en ongelijkheid" (Wesselingh, red. 1979) werd, als vervolg op een aanzet daarvoor (OOMO, 1978), een nieuwe visie op de gelijke-kansen problematiek geïntroduceerd, de zogenaamde maatschappelijke ongelijkheidsbenadering. Het ging daarbij vooral om de inbedding van verschijnselen als ongelijke deelname, doorstroming, eenzijdige selectie enzovoort, in een theoretisch kader, tegen de achtergrond van de relatie tussen onderwijs en maatschappij. Een soort beginselverklaring: "Het centrale uitgangspunt van deze benadering, die wij maatschappelijke ongelijkheidsbenadering zullen noemen, is dat de functie van de school benoemd wordt als een reproductiefunctie. De functie van het onderwijs in de huidige samenleving is er met andere woorden een van reproductie van de maatschappelijke verhoudingen en de daaraan inherente maatschappelijke ongelijkheid. Concreter gezegd betekent dit dat het onderwijs middels haar feitelijke functioneren in belangrijke mate bijdraagt aan het handhaven van de bestaande maatschappelijke verhoudingen, die worden gekenmerkt door een grote mate van ongelijkheid." (a.w., 1979, 100/101; zie ook Hoofdstuk 5 van dit boek, p. 85).

Van verschillende kanten (Soutendijk 1981, Dronkers 1983a, Bilkes en Tillekens 1984) is er op gewezen dat het hanteren van de term reproductie verwarring oproept. Een eerste opgave is dus deze: er moet duidelijkheid komen over de precieze aard van het begrip reproductie, zodat uitspraken over de empirische fundering van het verschijnsel (op welk niveau en op welke termijn?) duidelijker kunnen worden gedaan.

In dat verband doet Soutendijk de suggestie om over reproductie uitsluitend te spreken in termen van een maatschappelijke functie van het onderwijs. Daaronder te verstaan: maatschappelijke uitkomsten van het onderwijsproces (of breder: het socialisatieproces, AW), waaraan scholingsfuncties een bijdrage leveren. De term scholingsfuncties reserveert hij voor de directe taken van het onderwijs, zoals kennisoverdracht, kwalificatie, selectie en legitimering (a.w. 1981, 110/111).

Als we dit onderscheid vasthouden gaat het bij reproductie dus om een effect op langere termijn dat zich over generaties heen laat vaststellen. Dat wil zeggen: het onderwijs geeft generatiegewijs bepaalde, ongelijke posities in het arbeidssysteem en de daarmee verbonden kwalificatiestructuur door aan dezelfde, op die ongelijke posities gebaseerde maatschappelijke groepen (vgl. Vliegen en De Jong, 1981, 8; zie ook Fend, 1974 en 1980). Een generatiegewijze, kollektief verschijnsel dus. Een dergelijke precisering, die mijns inziens ook een sociologische invulling van reproductie geeft, ligt in de lijn van de vaststelling van Dronkers, waar deze zegt dat de reproductie-

these een structurele of makro-sociologische verklaring biedt van onderwijsongelijkheden, die slechts gedeeltelijk betrekking heeft op individuele gedragingen (1983a, 10/11).

Een dergelijke inperking van het begrip reproductie heeft voor- en nadelen (zie ook hierna paragraaf 4), maar zou het probleem van de dreigende terminologische verwarring kunnen verminderen. In de discussie in Nederland (en daarbuiten) is gebleken dat de term reproductie staat voor heel diverse ladingen. Dat blijkt het duidelijkst als we nagaan wat uiteenlopende auteurs verstaan onder het tegendeel van reproductie. In Nederland zien we dan minstens drie posities: tegenover reproductie staan emancipatie, transformatie en reductie van maatschappelijke ongelijkheid. Bij emancipatie gaat het meestal om kollektieve positieverbetering van maatschappelijke groeperingen (bijvoorbeeld vrouwen, Rooms-katholieken), mede door middel van het onderwijs. Dit is de meest gehanteerde tegenstelling in de discussie (vgl. Leune, Dronkers, Soutendijk).

Reductie van ongelijkheid betreft het terugdringen van distributieve ongelijkheden op het punt van bijv. macht, bezit en kennis. In de discussie in Nederland (vgl. Harbers/Van Hasselt, 1981) wordt geen uitspraak gedaan over het individuele dan wel kollektieve aspekt. Transformatie (zie Bilkes en Tillekens, 1983, 1984) kan worden gezien als historische verandering in maatschappelijke posities (economische zowel als culturele) en verhoudingen tussen groepen over een langere periode.

Deze drie verschillende, maar deels ook samenhangende, effecten worden in de discussie geplaatst tegenover reproductie dat daarmee als begrip als het ware 'van kleur verschiet'. Ook in dat opzicht kan een nadere terminologische precisering geen kwaad.

Twee opmerkingen tot slot. Reproductie, opgevat als generatiewijze continuering van maatschappelijke ongelijkheidsverhoudingen, is een maatschappelijke functie van het onderwijs, die niet alleen de klasseverhoudingen (hoe ook geoperationaliseerd) betreft. Het gaat ook om de reproductie van sekseverhoudingen (in de zin van 'gender') en die van etnische verhoudingen in de samenleving.

En tenslotte wijs ik erop dat de niet ononderbroken verlopen-de, naast elkaar bestaande processen die resulteren in reproductie, transformatie en emancipatie, gepaard gaan met non-konformisme, strijd en verzet. De route waarlangs die processen lopen zijn niet rechtlijnig en glad geplaveid en de gevolgen van botsingen en het opruimingswerk blijven soms lang zichtbaar. Het proces van selektieve kultuuroverdracht voltrekt zich niet probleemloos, maar wordt gekenmerkt door uit-

eenlopende 'definities van de situatie', door belangenstrijd derhalve, ook in de dagelijkse realiteit van het onderwijs.

3.2. Over maatschappelijke ongelijkheid als voorwerp van reproductie

Een tweede belangrijk element in de reproductiediskussie is het begrip sociale of maatschappelijke ongelijkheid. Wat daaronder te verstaan, wat wordt er gereproduceerd?

Het zal duidelijk zijn dat dit een zeer gecompliceerd vraagstuk is. Gezaghebbende sociologen achten het probleem van de maatschappelijke ongelijkheid het oudste en het meest centrale probleem van de sociologie. Het definitieve antwoord op de vraag zal dus nog wel even uitblijven, maar dat neemt niet weg dat wie stelt dat onderwijs mede bijdraagt aan de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid, verplicht is duidelijk te maken wat onder maatschappelijke ongelijkheid te verstaan (zie ook de kritiek in hoofdstuk 5 van dit boek).

Een van de meest bruikbare invullingen van maatschappelijke ongelijkheid die zich ook uitstekend leent voor het verhelderen van de rol van het onderwijs in deze, is de indeling van Reinhardt Kreckel (1976). Ik geef zijn theorie hier beknopt weer en kom op de daaruit te trekken konklusies later terug. Kreckel onderscheidt twee hoofddimensies van maatschappelijke ongelijkheid, een primaire en een secundaire dimensie.

Onder de primaire hoofddimensie van maatschappelijke ongelijkheid rangschikt hij vervolgens een drietal dimensies:

1. een materiële dimensie, die betrekking heeft op de ongelijke verdeling van en de toegang tot de in de maatschappij geproduceerde materiële goederen (Kreckel spreekt van 'wealth'). Inkomen, bezit, controle over de produktiemiddelen zijn de belangrijkste indicaties. Wij houden de aanduiding bezit aan.
2. Een symbolische, niet-materiële dimensie. Ook binnen deze dimensie kan sprake zijn van ongelijke verdeling en ongelijke toegang tot, waarbij een scheve verdeling evenzeer de levenskansen van mensen beïnvloedt als in de materiële dimensie. Kreckel noemt dit de 'knowledge' dimensie van de maatschappelijke ongelijkheid. Kennis is dus het sleutelwoord. Hieronder vallen dus onderwijs, vorming en ontwikkeling van menselijke vermogens in de ruimste zin van het woord.
3. De machtsdimensie van de maatschappelijke ongelijkheid, die uiteraard voor de beide andere dimensies (bezit en kennis) van groot belang is. Enerzijds omdat machtsrelaties van belang zijn voor het ontstaan van ongelijkheden op het terrein van bezit en kennis, anderzijds omdat door middel van het uitoefenen van macht ongelijke verdelingen op het

terrein van bezit en kennis in stand worden gehouden. Overigens, het in ruime mate kunnen beschikken over bezit en kennis schept op zichzelf al vaak een machtspositie. Van belang is hier dat macht betrekking heeft op de relationele aspecten van maatschappelijke ongelijkheid, op verhoudingen derhalve en bezit en kennis op de distributieve aspecten, op verdelingen derhalve.

De tweede dimensie, de secundaire, is volgens Kreckel die van status of prestige. Deze dimensie is deels van de primaire afgeleid (van macht, bezit en kennis derhalve), deels opereert zij als een zelfstandige dimensie die ten opzichte van de primaire een legitimerende taak vervult.

Deze nadere invulling door Kreckel van maatschappelijke ongelijkheid (waarbij hij steunt op onder meer Giddens, 1973 en Parkin, 1971), acht ik nog steeds een belangrijke stap vooruit in het reproductiedebat. Om te beginnen geeft deze theorie aan waar de bezwaren liggen tegen de traditionele onderwijssociologische research: die concentreerde zich vrijwel geheel op de secundaire dimensie, die van status en prestige, in de rug gesteund door de stratifikatietheorie. Kreckel's theorie bevat een pleidooi voor het entameren van onderzoek naar de achterliggende primaire dimensies van maatschappelijke ongelijkheid, dus onderzoek naar macht bezit en kennis, en de reproductie daarvan. Vooral de toevoeging van de machtsdimensie aan de ook al door anderen gemaakte onderscheiding naar bezit en kennis, maar nu in relatie tot die beide andere, maakt zijn theorie waardevol. "Structured social inequality is unthinkable without a power basis" (a.w.,352). Daarmee wordt het puur distributieve niveau overstegen, of anders gezegd, daarmee wordt de theorie sociologische theorie. Bovendien biedt Kreckel's kennisdimensie of breder: de socialisatie-dimensie), de gelegenheid om de rol van het onderwijsstelsel op theoretisch niveau in de beschouwingen te betrekken. In de sociologische theorievorming rond maatschappelijke ongelijkheid heeft de school lange tijd te weinig aandacht gekregen. Kreckel's theorie biedt mogelijkheden om aan te sluiten bij de inzichten van de nieuwe Engelse onderwijssociologie, die de kennisdimensie, en in het bijzonder het machtsaspect van kennis centraal stelt.

Vermoedelijk biedt zijn theorie ook de ruimte andere vormen van maatschappelijke ongelijkheid in een reproductiethese te betrekken. Ik denk hier vooral aan sekseongelijkheid, die voor een deel met de hier besproken dimensies macht, bezit en kennis verduidelijkt kan worden, maar ook eigen vormen kent. Dat vraagt om nader onderzoek. Wat voegt de overdracht van het cultuurbeeld van het 'vrouwelijke', maar ook de voorbereiding op de toekomstige arbeid van vrouwen, deels op (een segment

van) de arbeidsmarkt, deels in het huishouden, aan deze problematiek toe? Die vraag wordt overigens nog ingewikkelder wanneer we de interrelaties tussen klasse- en sekseongelijkheid proberen te doordenken (vgl. MacDonald, 1981).

3.3. Over de processen en mechanismen die reproductie van ongelijkheid bewerkstelligen

De vraag hoe het onderwijs een bijdrage levert aan de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid, is steeds beantwoord, althans in theorie, met het benoemen van een aantal processen, die in onderlinge samenhang voor de maatschappelijke reproductiefunctie verantwoordelijk worden geacht. Het gaat hier vooral om processen van kwalificering, allokatie en identificatie. Daarnaast is een belangrijke rol weggelegd voor processen als selectie en legitimering. Voor een beschrijving van deze termen verwijs ik naar het derde artikel in dit boek. Hier in het kort de essentie.

Kwalificering is een van de belangrijkste processen in het onderwijs, te omschrijven als 'het bijbrengen van kennis, vaardigheden en houdingen die de schoolverlater in staat stelt arbeid te verrichten' (Van Hoof en Dronkers 1980, 24). In die omschrijving zit het element technisch-instrumentele kwalificatie opgesloten naast de meer sociaal-normatieve aspecten ('houdingen'). Vooral deze laatste vorm van kwalificeren is in het algemeen vormend onderwijs van groot belang. Kwalificatie is een sleutelbegrip in de bestudering van de relatie tussen onderwijs en arbeid.

Allokatie richt zich op de relatie tussen onderwijs en maatschappijstructuur, de positietoewijzing van individuen in de maatschappij als ongelijkheidssysteem. Die positie houdt in de meeste gevallen nauw verband met het beroep dat iemand uitoefent (vandaar een samenhang met kwalificatie) maar niet uitsluitend. Binnen de maatschappelijke verhoudingen vindt toewijzing plaats naar verscheidene maatschappelijke posities, niet alleen op basis van beroep (en de daarbij behorende status) maar evenzeer op basis van sekse en sociale of etnische herkomst.

Identifikatie wil zeggen het overdragen en ontwikkelen bij leerlingen van die houdingen en gedragsdisposities, die een betrekkelijk soepele aanpassing aan de maatschappijstructuur tot gevolg (moeten) hebben. Vaak spreekt men in dit verband ook wel van een integratiefunctie. Deze functie van het onderwijs is van direkt belang bij de bestudering van de relatie tussen onderwijs en het politiek systeem.

Een uiterst belangrijk instrument, een middel om de resultaten van bovengenoemde processen te realiseren, is selectie. Selectie acht ik een wezenskenmerk van alle onderwijs in de moderne

samenlevingen, al hangt de vorm waarin selectie is gegoten mede samen met de opbouw van het onderwijsstelsel en de maatschappijstructuur. In feite is selectie een machtsfactor in het bestel geworden (vgl. Van Kemenade, 1981, 117)

Tenslotte kan het bovenstaande niet plaats vinden zonder een zekere mate van rechtvaardiging van de aangebrachte verschillen in kwalifikatie, toegang, selectie en allokatie. Deze sterk differentiërende processen (die maar ten dele worden gecompenseerd door de integrerende momenten die de identifikatiefunctie biedt), dienen te worden gelegitimeerd. Het opvangen van deze spanning tussen differentiatie en integratie gebeurt bij uitstek door de meritokratische ideologie die in het onderwijs op de voorgrond treedt en die in wezen de maatschappelijke functies van onderwijs en de daaruit voortvloeiende ongelijkheden herleidt tot individuele verdiensten en beloningen. De meritokratie is de hoeksteen van het onderwijs. In het onderzoek naar deze processen en mechanismen van de afgelopen jaren, zijn nadere konkretisering en verfijningen aangebracht, vooral door het bestuderen van selectieprocessen in de schoolklas. De vraag hoe dergelijke selectieprocessen feitelijk verlopen heeft met name het belang aangetoond van de vorming c.q. toewijzing van leerling-identiteiten (ofwel 'schoolse identiteit'), zijnde het ideaalbeeld dat leerkrachten van hun leerlingen hebben, waaraan zij de feitelijke schoolprestaties afmeten en op grond waarvan de schoolloopbanen zich uitkristalliseren (vgl. voor het onderzoek in Nederland: Van der Kley 1983, Wester 1984, Zijlmans 1985).

De talrijke 'instrumenten' en technieken waarvan men zich in dat proces bedient, komen uit dit soort onderzoek steeds duidelijker naar voren. Anders gezegd, de onderzoekers krijgen steeds meer inzicht in het proces van omzetting van kenmerken van sociale en etnische herkomst en sekse, in edukatieve kenmerken, in schoolloopbanen uiteindelijk. In termen van Bourdieu: de omzetting van economisch in cultureel en scholair kapitaal resp. van een sociale hiërarchie in een culturele hiërarchie. Verder in de tijd gezien spelen dan weer nieuwe selectieprocessen op het vlak van de overgang van onderwijs naar arbeid(smarkt), het konstrueren van beroepsloopbanen.

3.4. Konklusie

Het bovenstaande overziende stel ik vast dat de these over de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid door middel van het onderwijs een aantal onderscheidingen te zien geeft. Ik zou die onderscheidingen in het kort aldus willen aangeven. Reproductie van maatschappelijke ongelijkheid is aan de orde op verschillende domeinen (struktureel en cultureel), betreft verschillende soorten van maatschappelijke ongelijkheid (klas-

se, sekse), bevat meerdere dimensies (bezit, kennis, macht), verloopt door middel van uiteenlopende processen en mechanismen (kwalificering, identifikatie o.a.), resulteert in bepaalde maatschappelijke effecten (reproductieve en non-reproductieve) en kent in deze verschillende stadia van ontwikkeling.

Terugkijkend op de receptie van de reproductiethese in Nederland en gelet op de zich aandienende onderscheidingen, krijg ik de indruk dat de kritiek zich overwegend richt op een of enkele van deze onderscheidingen met veronachtzaming van andere. Dat maakt de discussie soms wat ondoorzichtig, doordat partiële inzichten, schijnbare tegenstellingen en terminologische onduidelijkheden een rol spelen.

Er bestaat derhalve behoefte aan een nadere ordening.

4. Reproductiethese: ordening en (her)waardering.

Teneinde de aard en de reikwijdte van de reproductiethese in haar vertakkingen wat scherper in beeld te krijgen, werk ik in deze laatste paragraaf die ordening wat verder uit en keer daarbij nog even terug naar de geleverde kritiek. Tot besluit volgen enkele konklusies en voorstellen voor verder onderzoek en theorievorming.

4.1. In de reproductiethese en de daarbij geleverde kanteekeningen en kritieken zijn de volgende onderscheidingen te rangschikken.

a. Domeinen van ongelijkheidsreproductie.

In navolging van onder meer Vervoort (1981; zie ook artikel 7 in dit boek), maak ik onderscheid tussen structurele en kulturele reproductie.

Vervoort verstaat onder reproductie in het algemeen de instandhouding van het klassekarakter van de samenleving, van die vormen van klassestructurering die kenmerkend zijn voor onze op een kapitalistische leest geschoeide maatschappij. (Onder klassestructurering, in navolging van Giddens, te verstaan: de wijze waarop economische klassen worden omgezet in niet-economische, sociale vormen en structuren. Verschillen in macht, bezit en kennis (vgl. Kreckel) liggen, via 'bemiddelende' processen aan de basis van het ontstaan van sociale formaties met een meer of minder uitgesproken klassekarakter en -bewustzijn).

In Vervoort's visie, die ik onderschrijf, staat het onderwijs zelf te ver af van deze maatschappelijke ongelijkheid omdat de feitelijke allokatie, de toerusting met marktvermogen en onderhandelingsposities, op de arbeidsmarkt

plaatsvindt en van een eenzijdig 'diktaat' van kwalifikatie-eisen vanuit het arbeidsbestel naar het onderwijssysteem, geen sprake (meer) is. Het is derhalve de hiërarchische structuur van het arbeidssysteem die grotendeels aansprakelijk is voor de maatschappijstructuur met zijn maatschappelijke ongelijkheid. De rol van het onderwijs als mede reproductent, van maatschappelijke ongelijkheid wordt zo gerelativeerd:

"Daarmee wordt uiteraard niet ontkend, dat de selectieprocessen die zich binnen het onderwijsproces afspelen, een vorm van pre-allocatie inhouden en dat het onderwijssysteem in het totale proces van reproductie van maatschappelijke ongelijkheid, opgevat als klassestructurering, een belangrijke rol speelt. Maar waar het om gaat is dat de konklusie uit het gelijke-kansen-onderzoek, dat het onderwijs de maatschappelijke ongelijkheid reproduceert, beter begrepen kan worden als een reactie op de nabeve, optimistische kijk op het onderwijs als geschikt instrument voor ongelijkheid doorbrekende maatschappijverandering, dan als adequate weergave van de wijze waarop maatschappelijke ongelijkheid in feite in stand gehouden wordt. Want evenmin als onderwijs over voldoende autonomie beschikt tegenover andere maatschappelijke sectoren, met name de produktieve sektor, om het maatschappelijk ongelijkheidssysteem te doorbreken, is onderwijs op zichzelf in staat de maatschappelijke ongelijkheid te reproduceren en te continueren - daarvoor staat het te ver af van de bronnen, waaruit deze ongelijkheid voortvloeit en waardoor ze gevoed wordt." (a.w. blz. 124).

Derhalve wordt nu een onderscheid gemaakt. Strukturele reproductie, handhaving van de klassestructuur, vindt plaats op de arbeidsmarkt, omdat daar de basis ligt van de handhaving van de hiërarchische structuur van het arbeidssysteem. Het is als het ware de 'behoefte aan ongelijkheid' (de term is van Van Hoof en Dronkers, 1980, 94) van het arbeidssysteem waardoor de maatschappelijke ongelijkheid in stand wordt gehouden. De rol van het onderwijs is in deze een secundaire, een toeleverende. Duidelijk is daarmee dat voor een goed zicht op de strukturele reproductie van maatschappelijke ongelijkheid, onderwijs- en arbeidssysteem tesamen in beschouwing moeten worden genomen. Kulturele reproductie is bij Vervoort de handhaving van de voorwaarden voor de strukturele reproductie en hier is het onderwijs van centrale betekenis. Hij laat in het midden hoeveel (alle, vele, enkele?) voorwaarden dat betreft, maar noemt er twee expliciet (1981, 125, zie ook hoofdstuk 7): kwalificering, met zowel technisch-instrumentele als sociaal-normatieve kwalifikaties (dus het produceren van verschillen in marktvermogen⁹ A.W.). In de tweede plaats komt dit neer op

de ideologische rechtvaardiging van die verschillen, op het aanvaardbaar maken van verschillen in macht, bezit en kennis en de konsekwenties daarvan (vgl. hiervoor het proces van legitimering, A.W.). In beide opzichten is het onderwijs van centrale betekenis.

Dit onderscheid lijkt mij van grote betekenis voor de reproductiethese. Ik wijs op deze plaats op enkele konsekwenties voor onderzoek en theorievorming. Voor onderwijssociologen die hun analyse van reproductie-bevorderende processen en verschijnselen beperken tot binnen de muren van het onderwijsbestel, zal de aktieradius beperkt blijven tot het domein van de kulturele reproductie, tot de voorwaarde-scheppende sfeer derhalve. Daarmee wordt dergelijk onderzoek niet minder belangrijk, integendeel, maar het zicht op de uiteindelijke maatschappelijke reproductiefunctie van het onderwijs is beperkt, want die dient tesamen met factoren en processen uit het arbeidssysteem te worden onderzocht. Uitspraken bijvoorbeeld over reproductie op basis van schoolklas-analyses, krijgen pas echt betekenis via een serie van 'bemiddelingen': van leerling-identiteit, selectie, onderwijsloopbanen, onderwijs-niveaus, kwalifikatie, marktvermogen, beroep, bezit en macht enz. naar maatschappelijke ongelijkheid. Anders gezegd: de weg naar de strukturele reproductie wordt zo erg lang.

Strikt genomen impliceert dat ook dat op grond van cijfers over deelname, doorstroming enzovoort nog niet van reproductie kan worden gesproken, al biedt een aantal empirische samenhangen tussen dergelijke cijfers en de latere (arbeids)positie natuurlijk wel enige ruimte op dit punt.

Een tweede opmerking is deze. Zonder goed onderzoek naar de onderlinge samenhang tussen onderwijs- en arbeidssysteem bij het ontstaan en continueren van maatschappelijke ongelijkheid, kan de onderwijssociologie, i.c. de reproductiethese het niet stellen, zoveel is zeker. "De vraag naar de betekenis van het onderwijs voor de ongelijkheid in de maatschappij kan niet worden beantwoord wanneer niet tevens de problematiek van de aansluiting tussen onderwijssysteem en arbeidssysteem in de analyse wordt betrokken." Aldus de terechte konklusie van de arbeidssocioloog Huygen, in een van de stellingen bij zijn proefschrift (1984). Dat zou erop wijzen, dit als derde punt, dat het zwaartepunt in de ontwikkeling van het reproductiedenken komt te liggen bij de effektfunctie van de reproductie in het strukturele domein en dat de kulturele reproductie - bij uitstek te analyseren in het onderwijssysteem op verschillende niveaus - meer en meer een proceskarakter krijgt, de processen omvat die het effekt mede bewerkstelligen. Anders gezegd: processen en factoren in het onderwijs, allokatie, identifika-

tie, selectieve kultuuroverdracht, kortom schoolse socialisatieprocessen, resulteren in kulturele reproductie en zijn op de lange duur voorwaardescheppend voor de structurele reproductie en uit dien hoofde van groot belang.

b. Reproductie van soorten maatschappelijke ongelijkheid

De meest gebruikelijke soorten van maatschappelijke ongelijkheid zijn die welke worden vastgesteld aan de hand van maatstaven als sekse, sociale en etnische herkomst. In de reproductietheorie zoals tot dusver ontwikkeld, is weinig aandacht besteed aan andere soorten ongelijkheid dan die op basis van sociale klasse. Zo gaat vrijwel alle theorie voorbij aan het probleem van de reproductie van sekse-ongelijkheid, terwijl theorie over de reproductie van etnische verhoudingen praktisch geheel ontbreekt.

Wat de sekse-ongelijkheid betreft: recent worden op dat terrein pogingen ondernomen om een theorie te ontwikkelen waarin een aantal elementen tesamen worden meegenomen. Arbeidsdeling is daarbij een centraal begrip, zowel naar klasse als naar sekse en beide zijn, naar MacDonald aannemelijk maakt, nauw met elkaar verweven. In die verwevenheid, het samenvallen van beide vormen van arbeidsdeling lijkt de reproductie van de arbeidskracht tot stand te komen in onze maatschappij. Daarbij is van belang de scheiding tussen productie en (gezins)huishouden en de daarbij behorende korrespondentie mannelijk-openbaar en vrouwelijk-privé, al dan niet gebaseerd op een 'natuurlijke' belangstelling van mannen voor arbeid en van vrouwen voor het gezin (MacDonald, 1980, 30 e.v.). Wat zij daarmee toevoegt aan de processen van structurele en kulturele reproductie moge blijken uit het volgende citaat:

"The role of schooling in the reproduction of the capitalist mode of production, I believe, is not therefore just to do with the reproduction of a work force through basic skill training, nor is it just to do with the reproduction of the social relations of production through the hidden curriculum of discipline and authority. The work of the school facilitates the maintenance in the long run of the work force and the social relations of production through the transmission of a set of gender relations, its association with the division between domestic and wage labour, and all the contradictions this entails" (p.32).

In elk geval is duidelijk dat het onderwijssysteem aan elk van de hier onderscheiden soorten van maatschappelijke ongelijkheid - die bovendien niet volstrekt los van en naast elkaar voorkomen - een bijdrage levert. Hoe groot die bijdrage is,

van welke aard en met welke gevolgen, daarover loopt onze kennis per soort uiteen. Zeker op het punt van de ongelijkheid naar sekse en etnische herkomst is verder onderzoek gewenst.

c. Dimensies van maatschappelijke ongelijkheid

Ik verwijs hier naar de uiteenzetting van Kreckel zoals weergegeven in paragraaf 3.2. over macht, bezit en kennis. Deze drie dimensies vormen vermoedelijk de meest adequate samenvatting van maatschappelijke ongelijkheid (vgl. ook Harbers en Van Hasselt, 1981).

Van belang daarbij is voorts het onderscheid tussen distributieve en relationele aspecten van maatschappelijke ongelijkheid, dat aan deze driedeling is gekoppeld en waarbij kennis en bezit de distributieve en macht de relationele kenmerken bevatten. Dat onderscheid is ook voor de toegang tot, voor de verdeling van en voor de opbrengsten van het 'goed' onderwijs van belang. Bijvoorbeeld: de verdeling van edukatieve voorzieningen over alle groeperingen in de samenleving heeft de afgelopen decennia een zekere spreiding te zien gegeven. Grotere aantallen mensen nemen deel aan hogere vormen van voortgezet onderwijs en daarmee is in het algemeen het ontwikkelingspeil van de Nederlandse bevolking zonder twijfel toegenomen. Zeker is ook dat bepaalde groepen, met name vrouwen, van deze toename sterk hebben geprofiteerd en hun edukatieve achterstand voor een deel hebben ingelopen. Of daardoor ook de machtspositie van vrouwen ten opzichte van die van mannen (het relationele aspekt) mede is veranderd, gelet op haar positie in de maatschappij, is de vraag. In elk geval kan die vraag niet op grond van deelnamecijfers alleen worden beantwoord.

d. Processen en mechanismen die reproductie van maatschappelijke ongelijkheid bevorderen

Over kwalificering, allokatie, identifikatie alsmede over selectie en legitimering is hiervoor onder 3.3. al het nodige opgemerkt. Over deze processen en vooral over socialisatieprocessen in gezinnen en selectieprocessen in het onderwijs, is al veel uit onderzoek bekend. Ook het kwalifikatie-onderzoek, voorzover van toepassing op het onderwijssysteem, is goed ontwikkeld, evenals onderzoek naar processen en mechanismen van identifikatie (vgl. bijv. Bowles en Gintis), onderzoek naar milieu- en seksspecifieke selectie op scholen en de werking van het zgn. 'verborgen leerplan'. Ik verwijs ook naar hetgeen terzake op het domein van de culturele reproductie in scholen is opgemerkt.

Ook het proces van de ontwikkeling c.q. de toeschrijving van de edukatieve identiteit als een omzettingsproces van sociaal-kulturele in edukatieve kenmerken, is in deze kontekst van

groot belang. Ik verwijs naar wat over leerling-identiteiten enz. bekend is uit de interpretatieve onderwijssociologie, door middel van het hanteren van strategieën als etikettering en stigmatisering in het onderwijsleerproces.

In het algemeen is de wijze waarop in de school een proces van selectieve cultuuroverdracht plaats vindt van belang, zowel voor wat betreft de selectie van inhouden (kennisgebieden) als voor de keuze van die cultuurelementen die een per milieu, sekse en/of etnische herkomst wisselende 'herkenbaarheid' kunnen hebben. Onderzoek en theorie uit de hoek van de Engelse en Amerikaanse onderwijssociologie en uit de Franse richting van Bourdieu c.s. zijn hier van betekenis.

e. Maatschappelijke effecten van reproductieprocessen

Konform de opmerkingen onder 3.1. over reproductie als maatschappelijke functie van het onderwijs, versta ik onder reproductie als effect: de continuering van posities van ongelijke sterkte in het arbeidssysteem en de daarmee verbonden maatschappelijke positie van groepen over generaties.

Een dergelijk effect bevindt zich noodzakelijkerwijze in het domein van de structurele reproductie, zoals gezegd, en kan naar mijn mening worden vastgesteld voor de reproductie van verschillende soorten maatschappelijke ongelijkheid als hiervoor onderscheiden.

Dat laat onverlet het feit dat mede door het onderwijs ook andere maatschappelijke effecten kunnen en zullen plaats vinden. Emancipatie in de zin van kollektieve positieverbetering van maatschappelijke groeperingen, behoort ook tot de maatschappelijke effecten van het onderwijs, zoals de empirie ons laat zien. Ik teken daar bij aan dat reproductie als maatschappelijke effect in kollektieve emancipatie een tegenhanger vindt, maar dat zij geen concurrentie kan ondergaan van positieverbetering van individuen. Immers in de reproductiethese is een dergelijke 'ontsnappingsclausule' ingebouwd en gelegitimeerd door middel van de meritokratische ideologie (vgl. Vervoort, 1981, 121; zie ook artikel 7 in dit boek).

De stelling die in de reproductiethese wordt verdedigd is niet die van een onafwendbaar mechanistisch proces dat onveranderlijk leidt tot continuering van maatschappelijke posities en verhoudingen. In de reproductiethese wordt gesteld dat de positie van het onderwijsstelsel in de huidige samenleving van dien aard is dat de maatschappelijke factoren die op het onderwijs inwerken de balans eerder naar de reproducerende dan naar de emancipatoire kant doen doorslaan (vgl. Meijers/Wesselingh, 1983; zie artikel 5 en 6 in dit boek).

Voor de rol van het onderwijs in de maatschappijverandering, de zgn. transformatiefunctie, verwijs ik hier naar paragraaf 3.1.

f. Stadia in de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid
De relatie tussen onderwijs en maatschappij is geen statisch, onveranderlijk gegeven; zij is in ontwikkeling, vertoont dynamiek. Van groot belang is in dit verband de historische dimensie die vooral op het domein van de structurele reproductie herkenbaar is. Per historische periode zal de aard van de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid door het onderwijs wisselen en zal de bijdrage van het instituut school meer of minder uitgesproken kunnen zijn. Bekend is dat de school vóór de overgang van het vroeg- naar het hoogkapitalisme voor grote groepen leerlingen een andere, meestal weinig economisch gefundeerde functie heeft vervuld dan in de periode daarna, ruwweg vanaf het einde van de 19e eeuw. Vanaf die tijd vindt een transformatie plaats van de grondstructuur van het vroegkapitalistisch produktieproces: toenemende concentratie van kapitaal, een revolutionaire ontwikkeling van de produktietechnologie door toepassing van wetenschappelijke inzichten, het hanteren van 'scientific management', de groei van grote ondernemingen, het aanboren van nieuwe afzetgebieden, uitlopend in de opkomst van nieuwe industrielanden enzovoort. Ontegenzeggelijk heeft het onderwijs bij deze overgang een belangrijke rol gespeeld en is haar positie van steeds groter economische betekenis geworden.

Aan de school worden dus, historisch gezien, wisselende eisen gesteld: soms die van voorbereiding op toekomstige, nieuwe maatschappelijke verhoudingen (industrialisering, hoogkapitalisme), dan weer die van continuering van de bestaande verhoudingen, al naar gelang de historische periode. Anders gezegd: soms prevaleert produktie van nieuwe relaties, dan weer de reproductie van de oude.

Voor onderwijssociologen is het van belang na te gaan wanneer en onder welke kondities deze beide effecten voorkomen en welke onder wat voor omstandigheden overheersend is.

Deze gedachte is uitgewerkt door de Amerikaanse onderwijssocioloog Philip Wexler die de volgende hypothese heeft ontwikkeld (zie 1981, 134 e.v): waarneembaar in de tijd doen zich golfbewegingen voor waarin op langere termijn het zwaartepunt in de functies van het onderwijs kan verschuiven van reproductie van oude naar produktie van nieuwe maatschappelijke verhoudingen en vice versa. Een theorie die uitsluitend reproductie benadrukt, verduistert het zicht op deze dynamische wisselwerking. Een nadere analyse van de 'behoefte aan ongelijkheid' vanuit het arbeidsbestel, meer in het bijzonder van de

balans tussen vaardigheden (skills) en disposities, kan die wisseling van zwaartepunt verduidelijken.

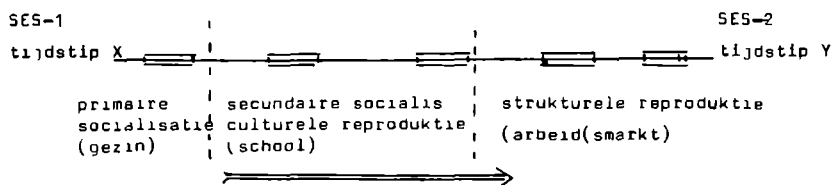
De huidige situatie in grote delen van Europa en de V.S., met een stagnerende economie, gepaard gaande met de ontwikkeling van nieuwe produktietechnieken en produktieverhoudingen (chips, informatica en de zgn. Japanse 'smart labor' technologie), biedt mijns inziens een uitstekende geval-studie ter toetsing van Wexler's ideeën. Aktuele verschijnselen in het onderwijs, zoals de nadruk op de 'skills-training', het ontnemen van meer vormende taken aan de school ('back to basics'), zouden daarmee kunnen worden verduidelijkt. Als Wexler's hypothese aannemelijk is, zouden we in de huidige periode moeten aantreffen:

- een aksent op technische (beroeps)vaardigheden, skills, met een beroep op het onderwijs om daarvoor te zorgen;
- tegelijkertijd een afname van de vraag naar de traditionele sociaal-normatieve kwalifikaties;
- een groeiende tendens naar de produktie van nieuwe vaardigheden en houdingen door het onderwijs;
- een zekere aantasting van de rol van de school als 'total institution' (een vorm van 'ontscholing' als het ware).

4.2. Diskussie

De hiervoor uitgewerkte ordening is een poging de verschillende invalshoeken en benaderingen van het objekt in de reproductiediskussie te verhelderen. Een voorbeeld daarvan heb ik weergegeven in een figuur.

- figuur 1 -

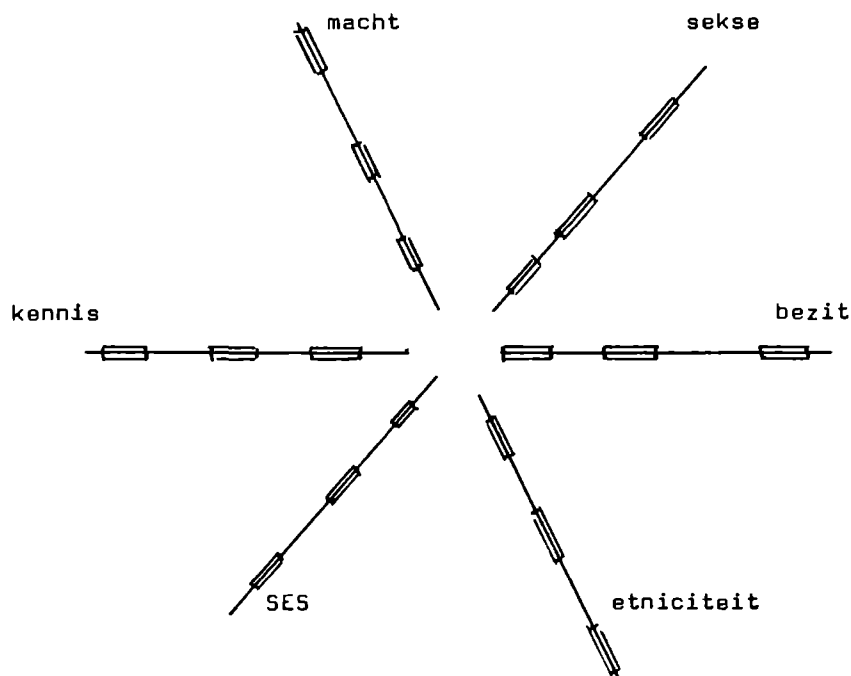


In figuur 1 is aangegeven hoe het proces van de reproductie van klasse-ongelijkheid, dus van de kontinuering van posities in het arbeidssysteem van vergelijkbare sterkte tussen twee generaties, zou kunnen verlopen, mede in en door het onderwijs. Het proces loopt fasegewijs over een reeks van ver-

schijnselen die vanuit reproductie-theoretisch perspectief kunnen worden bestudeerd. Uitgaande van een klassepositie op tijdstip 1 (zie SES-1), kan op tijdstip 2 (zie SES-2) de mate van reproductie worden vastgesteld. De 'blokjes' tussen de punten 1 en 2 op de lijn stellen cruciale momenten voor, stadia, die de weg naar SES-2 markeren. Te denken valt bijvoorbeeld aan de overgang van gezin (primaire socialisatie) naar school (secundaire socialisatie), van lager- naar het voortgezet onderwijs, van het onderwijs naar het arbeids-systeem enzovoort. Overal op deze lijn bevinden zich keuze- en beslissingssituaties, momenten in een school- en beroepsloopbaan. Vanuit reproductietheoretisch perspectief zijn deeltheorieën beschikbaar die de verschijnselen op deze route kunnen verhelderen. Zo kan onderzoek worden gedaan naar de overgang van lager naar voortgezet onderwijs vanuit het perspectief van de milieu-specifieke selectie, kan spijbelen worden bekeken als een verschijnsel van milieuspecifiek voortijdig schoolverlaten, verzet worden bestudeerd als een vorm van zelf-selectie en de overgang onderwijs-arbeid in het licht van segmenteringstheorieën. Op zichzelf doen deze verschijnselen en de interpretaties ervan in het licht van deeltheorieën, nog geen uitspraken over reproductie. Die zijn in dit geval strikt genomen voorbehouden aan de uitkomsten van longitudinaal onderzoek of metingen op verschillende tijdstippen op de wijze van het onderzoek op basis van de volkstelling of andere bestanden.

In het bovenstaande voorbeeld ging het om klassereproductie. In principe kan zo iets ook worden opgesteld voor andere soorten maatschappelijke ongelijkheid.

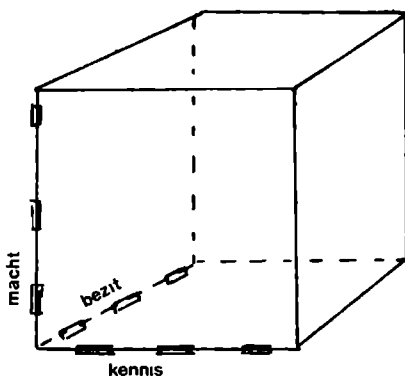
Daarbinnen kunnen we ook de stadia uitbeelden per dimensie van maatschappelijke ongelijkheid, zoals bijvoorbeeld de kennisdimensie, of de dimensies bezit of macht. In principe, want operationaliserings- en meetproblemen zijn hier aan de orde.



Op deze wijze is een samenstel van soorten en dimensies van maatschappelijke ongelijkheid voorstelbaar. Over de mate van reproductie, dan wel het tegendeel daarvan, kan door middel van onderzoek iets worden gezegd op bepaalde tijdstippen of stadia.

Of in een meer-dimensionale opstelling:

- figuur 3 -



Langs de ribben van de kubus zijn bij wijze van voorbeeld enkele dimensies van maatschappelijke ongelijkheid uitgezet, om aan te geven dat over elke dimensie afzonderlijk dan wel in combinatie, uitspraken mogelijk zijn. Zo kan in een samenleving op een bepaald tijdstip de mate van spreiding van kennis onder de bevolking in een vergevorderd stadium verkeren, zonder dat bijvoorbeeld de spreiding van macht daarmee gelijke tred houdt. Uitspraken over reproductie (maar ook over emancipatie, of over transformatie) kunnen pas worden gedaan als we de kondities kennen waaraan in dat geval moet zijn voldaan, met andere woorden als we beschikken over een theorie. In de reproductiethese zijn dergelijke kondities voor een deel aangegeven, bijvoorbeeld 'posities van vergelijkbare sterkte in het arbeidssysteem'.

Uiteraard is het bovenstaande een onvolledige en betrekkelijk primitieve voorstelling van zaken, die geen recht doet aan de gekompliceerde wijze waarop elementen van de reproductiethese in elkaar grijpen. De bijdrage van de school aan de verschillende dimensies is wisselend per domein (bijv. bij de overgang onderwijs-arbeid), kan variëren per historische periode (zie hiervoor) en bevindt zich per dimensie in opeenvolgende stadia. Dat maakt deze discussie zo ingewikkeld en doet de vragen rijzen naar hypothesen en theorieën ter toetsing.

In dat licht bezien kan het dienstig zijn nog even terug te

keren naar enkele van de kritieken zoals hiervoor besproken in de paragrafen 2 en 3, en de reikwijdte van de daar gedane uitspraken na te gaan. Dronkers c.s. baseren hun uitspraken, gedaan in het kader van de secundaire analyses uit het loopbaanonderzoek, vooral op de overgang van lager naar voortgezet onderwijs. Strikt genomen is dat niet voldoende om te kunnen spreken over reproductie van ongelijkheid in de hiervoor bedoelde zin. Het materiaal schiet immers tekort om dat soort uitspraken, dus over generatiegewijze reproductie, te kunnen doen. Als dan bovendien uit het materiaal blijkt (zie ook Peschar, 1983) dat tussen twee generaties leerlingen, zoals gemeten in 1965 en 1977, over het totaal genomen weinig is veranderd, wat is dan de konklusie? Als met andere woorden generatie A, gelet op de totale samenhang tussen onderwijsniveau en sociale herkomst, in wezen niet fundamenteel verschilt van generatie B, een x-tal jaren later, wat kunnen we dan konkluderen? Weinig anders lijkt mij, dan dat deze samenhang, die een uitdrukking kan worden geacht van de sterkte van een maatschappelijke positie die van generatie op generatie wordt doorgegeven, niet essentieel is veranderd. Hier laat mijns inziens de these toe te spreken van reproductie van maatschappelijke ongelijkheid, ondanks mogelijke verschillen in causale relaties tussen de factoren, die daartoe hebben geleid. In elk geval ontbreekt bij Dronkers c.s. in dit geval een theorie die het mogelijk maakt het tegendeel, emancipatie bijvoorbeeld, vast te stellen.

Zolang de reproductiethese dit soort theoretische verbanden niet verder heeft uitgewerkt en vertaald in concrete operationaliseringen, hebben voor- én tegenstanders altijd een partieel gelijk aan hun zijde en zullen uitspraken betrekkelijk arbitrair blijven.

Op soortgelijke wijze is veel van de kritiek, zoals bijvoorbeeld die Leune heeft geleverd, terug te voeren op ééndimensionale vaststellingen. Op de kennisdimensie bijvoorbeeld is het niveau ontegenzeggelijk toegenomen, maar uiteindelijk is dat nog geen empirische evidentie voor het niet bestaan van de maatschappelijke functie van reproductie van ongelijkheid van het onderwijssysteem. Tenzij we willen volhouden dat functies als reproductie en emancipatie als maatschappelijke functies van het onderwijssysteem onverbonden naast elkaar staan, maar dat zou mijns inziens een theoretische terugval impliceren naar de jaren vijftig en zestig.

4.3. Ter afsluiting

Tot besluit van dit hoofdstuk formuleer ik enkele konklusies en voorstellen voor theorievorming en onderzoek.

1. De reproductiethese bevindt zich in een kritieke fase van haar ontwikkeling. Naar mijn mening is het noodzakelijk enkele onderscheidingen en nuanceringen aan te brengen. In de voorgaande paragrafen heb ik daarvoor enkele voorstellen gedaan.
2. In elk geval moet een duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen structurele en kulturele reproductie als domeinen waarbinnen reproductieprocessen plaats vinden. Wellicht verdient het zelfs de voorkeur om de term reproductie uitsluitend te reserveren voor gebruik in de betekenis die ik hiervoor aan structurele reproductie heb gegeven. Dat zou een (vrij ingrijpend) voorstel tot begripsmatige verheldering en terminologische consistentie betekenen. Het accent zou daarmee komen te liggen op de maatschappelijke effecten, de maatschappelijke functie van de school. Processen die tot dit effect leiden, kunnen met de bestaande termen worden aangeduid, zoals bijvoorbeeld milieu- en seksspecifieke selectie, kwalificering, kultuuroverdracht, identificering, legitimering. De kern van het begrip reproductie wordt aldus gevormd door de kontinuering van ongelijke verhoudingen, van posities van kollektieven in de maatschappijstructuur, de samenleving als ongelijkheids-systeem.
3. Empirische specificering is gewenst. Welke verschijnselen verdienen de aandacht om te worden geanalyseerd met behulp van welke deeltheorieën? Dat geldt vooral voor de empirische specificaties binnen de domeinen kulturele en structurele reproductie.

Zoals dat voor het domein van de primaire socialisatie al sinds jaren is gerealiseerd (vooral in het gezinsonderzoek), zullen ook op deze domeinen empirische specificaties moeten worden uitgewerkt (vgl. Van Kemenade, 1970). In het domein van de kulturele reproductie zijn de vorderingen het meest duidelijk, omdat een groot deel van het onderwijssociologisch onderzoek zich hier bevindt.

Zo bijvoorbeeld het in Nijmegen lopende projekt 'milieu- en seksspecifieke selectie in het lager onderwijs', waarin wordt aangetoond hoe een aantal mechanismen in de interactie tussen leerkracht en leerling bijdraagt aan het ontstaan van een bepaalde 'schoolse identiteit' van leerlingen. Die identiteit dirigeert hen vervolgens in bepaalde stromen in het onderwijssysteem, waarvan de selekterende werking zodanig is dat hun toekomstige positie in school-

en beroepsloopbaan voorspelbaar wordt (Van der Kley, 1983; Wester, 1984 o.a.).

Soortgelijke inzichten biedt het onderzoek van Jungbluth (1982) naar seksspecifieke selectie. Zo ook komt in het onderzoek van Meijnen o.a. de werking van schoolvariabelen op (kognitief) presteren van arbeiderskinderen naar voren (Meijnen, 1984). Ook onderzoek en theorievorming rond leerlingkulturen is in dit opzicht gewenst. Het beeld van de passief te socialiseren en te selekteren leerling, die met de deficitaire schade, opgelopen in het milieu van herkomst, met onvoldoende 'papieren' uitgerust op de arbeidsmarkt arriveert, is achterhaald. Tegenstellingen in het onderwijs manifesteren zich soms in verzet tegen wat de school te bieden heeft en de wijze waarop zij dat aanbiedt. Tot zover enkele voorbeelden. Uitbreiding dient vooral ook plaats te hebben op het terrein van de relatie tussen onderwijs en arbeid.

Empirisch onderzoek naar de effecten van reproductieprocessen stelt zeer specifieke eisen en zal zich zoals gezegd over een langere periode, school en arbeid omvattende, dienen uit te strekken. Generatiestatistieken, zoals door het CBS geleverd, bieden een eerste begin; ook het werk van de overleggroep longitudinaal school- en beroepsloopbaanonderzoek beweegt zich in deze sfeer (vgl. Tesser, 1981; Peschar, 1983). Het is echter de vraag of op deze wijze een betrouwbaar antwoord wordt verkregen op de vraag of al dan niet van structurele reproductie sprake is. Bundeling van krachten en instanties lijkt gewenst. De huidige situatie is mijns inziens te versnipperd met allerlei verschillende cohorten en bestanden met vaak onvergelykbare gegevens. Het loopbaan- en generatieonderzoek zal onverminderd moeten worden voortgezet en uitgebreid met gegevens over de beroepsloopbaan, het arbeidsniveau en verschuivingen daarbinnen, met gegevens over de maatschappelijke positie (bezit, kennis, macht) en de maatschappelijke status.

Ook onderzoek in scholen, als voortzetting van de huidige trend, is noodzakelijk.

4. Ik zou enige prioriteit willen geven aan het verrichten van historisch-sociologisch onderzoek naar de maatschappelijke factoren die hebben bijgedragen en die nog bijdragen aan veranderingen in de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid.

Van dergelijk onderzoek verwacht ik een substantiële bijdrage aan het antwoord op de vraag wat de rol van het onderwijs aan de reproductie (in de structurele betekenis) van maatschappelijke ongelijkheid was en is.

Zo zou een belangrijke scenario voor onderzoek kunnen zijn

de vraag wat de gevolgen zijn van een stagnerende economie, van begrensde groei, voor de functies van het onderwijs. Ook en vooral onder het gezichtspunt van de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Is het tijdperk van de 'education for manpower' weer aangebroken en ligt die van het 'education for democracy' al weer ver achter ons? (vgl. Van Kemenade, 1983, 23).

De achter ons liggende periode, waarin ook de discussie over de reproductiethese, heeft mij tot de overtuiging gebracht dat wij onvoldoende zicht hebben op de gevolgen voor het onderwijs van een dergelijke periode van stagnerende economische ontwikkeling.

Naar mijn mening is het tijd om de beschikbare expertise in de Nederlandse onderwijssociologie en daarbuiten in te zetten voor de ontwikkeling van een reproductiethese die dit soort vragen kan beantwoorden. Dat is een moeilijke en moeizame onderneming en alleen al daarom is bundeling van krachten nodig. Als een kritische herwaardering van de reproductiethese daaraan een bijdrage kan leveren, moet dat zeker gebeuren. Het bovenstaande kan een aanzet zijn.

Noten

1. Zo bijvoorbeeld M. Katz (1971/1975), M. Carnoy (1974) en 'Unpopular Education' van het CCCS (1981).
2. Zie bijvoorbeeld de kritieken van auteurs als Demaine (1977, 1980), Arnot en Whitty (1982), A. Hargreaves (1982) en H. Giroux (1981a en 1981b), om maar enkele auteurs te noemen.
3. Vgl. C.E. Vervoort (1981) en F. Meijers (1983). Voor Engeland o.m. de cursus E 353 van de Open University, Society, Education and the State, Milton Keynes 1981 en de beide begeleidende 'Course Readers'. Zie Dale e.a. Eds (1981a en b). Ook hier is de invloed van Gramsci aanwijsbaar zoals ook die van Althusser (1971).
4. Aktief in deze is de Overleggroep Longitudinaal School- en Beroepsloopbanen Onderzoek. Zie voor een samenvatting van de resultaten van een aantal cohortstudies Peschar (1983). Voor een overzicht van het in Nederland uitgevoerde onderzoek naar school- en beroepsloopbanen tussen 1960 en 1980, zie Tesser (1981). Een van de problemen waarmee dergelijk onderzoek te maken heeft is de 'fit' van de empirische data en de theorievorming.
5. Voor enkele kritische kanttekeningen zie ook Van der Kley (1983).

6. Het betreft hier de volgende publikaties:
Dronkers e.a. (1982), Bakker, Dronkers, Schijf (1982), De Jong, Dronkers, Saris (1982), Meesters, Dronkers, Schijf (1983), Dronkers (1983), Dronkers (1983a), Dronkers (1983b) en Vrooman en Dronkers (1984).
7. Met excuses aan de auteurs dat op deze wijze voorbij wordt gegaan aan interessante details, prikkelende discussiepunten en uitdagende en soms aanvechtbare konklusies.
8. Hoewel interessante vragen te stellen zijn: Hoe groot moet een tijdsperiode zijn om van veranderingen te kunnen spreken? Is de mengelmoe van bestanden, perioden, variabelen, groepen, regio's wel betrouwbaar genoeg voor dit soort uitspraken? Zijn de indikaties voor variabelen als SES wel valide? De betreffende overleggroep herbergt echter zoveel expertise dat die vragen hier gevoeglijk achterwege kunnen blijven.
9. Vervoort gebruikt de begrippen 'marktvermogen' en 'levenskansen' in de door Giddens bedoelde zin. 'Marktvermogen' (market capacity) verwijst naar "all forms of relevant attributes which individuals may bring to the bargaining encounter" (op de arbeidsmarkt); 'levenskansen' (life chances) slaat op "the chances an individual has of sharing in the socially created economic and cultural 'goods' which typically exist in any given society".

SUMMARY

This book comprises a collection of articles written between 1975 and 1985, all of which have one theme in common, viz. the relationship between the educational system and social inequality, seen from the point of view of social reproduction.

The series of papers is preceded by a short 'Introduction' in which I present both a reconstruction of the origin and the context of each of the following texts and a brief outline of the state of affairs with respect to theory and research on the topic of inequality in Dutch sociology of education. What I consider to be the most important publications are presented in a schematic way.

The article 'Sociological research on the problem of social inequality in education' (1975), sketches an overall picture of sociological research on this topic in The Netherlands between 1958 and 1975.

The Dutch 'Project Talent', a large scale research project, comparable with its American counterpart (Flanagan et al.) and with Coleman's Equal Educational Opportunity Survey (1966), marks the dividing-line between two periods that can be distinguished in the research.

It is in this text that - at least in The Netherlands - for the first time the term 'reproduction' is used in order to define the phenomenon of the continuous unequal participation of members of various social classes in available educational facilities. This text could be considered to be a starting point of the debate on reproduction in The Netherlands. It ends with a plea for research within schools and schoolclasses ('back to the school') and for the use of a more qualitative methodology.

Next follows 'From equal opportunity to social inequality: the long way of sociological research' (1978). It marks the beginning of a growing activity in theorizing. Connected with the idea of the so-called 'vicious circle' in the process of socialization in family and school, the contours are sketched of a new approach of the problem of social inequality in education, called the 'social inequality approach'. At that time (1978/79), such an approach could be regarded as a major turn in the explanation of the problem of social inequality in education.

Principal impulses for such a turn came from four developments viz. the influence of the political economy of education,

especially as it was developed in the Federal Republic of Germany; the influence of the research in the field of sociolinguistics in the USA and Great Britain; the rise of the so-called 'new sociology of education' in British sociology and finally the echoes of the debate on the methodology in the social sciences in Europe.

'Educational and social inequality' (1981), when compared with the two preceding articles, does not necessarily introduce new elements into the discussion, but contains some critical remarks and points of discussion.

Criticism and rejoinder occupy a central position in an article called 'On the function of reproduction of the educational system' (1983). The text is intended to be an answer to the numerous critics of the book 'School and Inequality; the role of education in the reproduction of social inequality' (A.A. Wesselingh, Ed., 1979), in which the ideas of the new approach as mentioned above, are presented at length.

The most relevant criticisms focus on the following points: what is wanted is a more detailed examination of what exactly is meant by 'social inequality'; the use of the concept of 'social class' is at issue; the authors are criticized for their systematic neglect of the historical-political context of the debate on inequality in education; the empirical evidence of the reproduction theory is questioned; the threatening defeatism, inherent in this way of theorizing, is criticized.

The article tries to deal with this kind of criticism at length by making some gradations in the reproduction theory and by outlining a few prospects for empirical research on the theme.

In 'Education and the transformation of social inequality: back to a few theories of reproduction', a new text, I re-examine four theories that in my opinion have been of great significance for the development of theories of reproduction in general and in education in particular. In order of appearance: Althusser's theory on the educational system as ideological state apparatus; Bowles and Gintis's correspondence theory; Bourdieu's theory of cultural reproduction and finally Bernstein's ideas on the relationship between the spheres of education and production.

It is my intention to show not only how important these theories have been (and still are) for the discussions of reproduction. I also want to check the validity of the reproach that these theories often meet, viz. their one-sidedness,

determinism and lack of any perspective on social change. After examining the original publications of these four theorists, my conclusions are certainly not identical for each of the authors. Especially the position of Althusser and Bowles and Gintis is reconsidered.

'An individualist's ideal of collective emancipation: Cor Vervoort on education and social inequality' (1984), examines the contribution to the inequality debate of one of the founding fathers of Dutch sociology of education. A thorough analysis of all his publications on the topic, brings me to the conclusion that Vervoort, beyond any doubt, has delivered an important contribution to the development of the reproduction theory, without even coming to the front himself. In 1973 he laid the foundations with an excellent text and his last contribution (he died in 1981), still seems to be of great value.

The book concludes with 'Education and the reproduction of social inequality: summary and (re)appraisal'. It presents a survey of the way in which Dutch sociology of education has dealt with the theme of reproduction of social inequality in education and gives an impression of how the reproduction theory has been received in The Netherlands; finally, it provides an answer to some of its critics.

The chapter ends with a section called 'the reproduction theory unraveled in elements', in which some distinctions are made that may be summarized as follows:

Reproduction of social inequality takes place on various fields (both structural and cultural), concerns various kinds of social inequality (class, race and gender), contains various dimensions (wealth, knowledge and power), proceeds through various processes and mechanisms (e.g. qualification, identification, selection), results in various social effects (emancipation, transformation, reproduction) and shows distinct stages of development in time.

The distinctions or elements of the reproduction theory mentioned above could probably be used as a working scheme to examine the processes and effects of reproduction.

Most of criticisms over the past few years have focussed on one or more elements and in most cases certainly not on the whole complex.

Finally several conclusions and recommendations are presented, emphasizing the necessity of: 1. reconsidering some elements in the reproduction theory; 2. maintaining a certain amount of conceptual consistency; 3. realizing empirical evidence and 4. giving some priority to socio-historical research on the relationship between education and social reproduction.

LITERATUUR

- Althusser, L. (1971) Ideology and Ideological State Apparatuses. In : L. Althusser, Lenin and Philosophy and other Essays. New York, New Left Books. pp. 123-173. Ook in Cosin (1972) en Te Elfder Ure (1978).
- Althusser, L. (1976) Ideologie en ideologische staatsapparaten. Recht en Kritiek 2, 1976, pp. 116-135.
- Altvater, L. und Fr. Huysen (1971) Materialien zur politischen Oekonomie des Bildungssektors. Erlangen, Politladen.
- Anyon, J. (1979) Ideology and U.S. History Textbooks. Harvard Educational Review, 40, 361-386.
- Anyon, J., (1980) Social class and the hidden curriculum of work. Journal of Education, 163, 67-92.
- Anyon, J., (1981) Elementary Schooling and Distinctions of Social Class. Interchange, Vol. 12, nos. 2-3, 118-132.
- Appel, R. en G. Hubers (1975) Sociolinguïstiek en 'onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid'. In: P. van der Kley en A.A. Wesselingh (Red.), Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Boekaflevering 1975 Mens en Maatschappij, Rotterdam, Universitaire Pers Rotterdam.
- Appel, R., G. Hubers en G. Meijer (1976) Sociolinguïstiek. Utrecht/Antwerpen, Het Spectrum.
- Apple, M.W. (1979) Ideology and curriculum. London, Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M.W. (1981) Reproduction, Contestation and Curriculum. Interchange, vol. 12, no's 2/3, 1981, p. 27-47.
- Apple, M.W. (1982) Education and power. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M.W. (Ed.) (1982) Cultural and economic reproduction in education. London, Routledge and Kegan Paul.
- Arnot, M. and G. Whitty (1982) From Reproduction to Transformation: recent radical perspectives on the curriculum from the USA. British Journal of Sociology of Education, Vol. 3, nr. 1, 1982, pp. 93-103.
- Baethge, M. (1972) Abschied von Reformillusionen. Betrifft: Erziehung, Nr. 11, 1972. pp. 19-28.
- Bakker, B., J. Dronkers en H. Schijf (1982) Veranderingen in individuele schoolloopbanen tussen 1959 en 1977 in de stad Groningen. Mens en Maatschappij, jrg. 57, 1982, pp. 253-266.

- Banks, O. (1974) The 'new' Sociology of Education. Forum for the discussion of new trends in education, August 1974.
- Barrett, M. (1980) Women's oppression today. London, Verso.
- Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties; maatregelen tot uitvoering van het onderwijsstimuleringsbeleid. (1974) Den Haag, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Berg, I. (1970) Education and jobs; the great training robbery. Hammondsworth, Penguin.
- Bernstein, B. (1970) Education cannot compensate for society. New Society 15, 1970, pp. 334-347.
- Bernstein, B. (1971 a) On the classification and framing of educational knowledge. In: M.F.D. Young (Ed.), Knowledge and Control. London, Colliers/MacMillan.
- Bernstein, B. (1971 b) Class, Codes and Control. Vol. 1. Towards a sociology of language. London, Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975) Class, Codes and Control. Vol. III. Towards a theory of educational transmissions. London, Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1982) Codes, modalities and the process of cultural reproduction. In: M. Apple (Ed.), Cultural and economic reproduction in education. London, Routledge and Kegan Paul.
- Bilkes, B. en G. Tillekens (1983) Het opgelegde pandoer van de reproductiediskussie. Comenius 12, 1983, pp. 582-591.
- Bilkes, B. en G. Tillekens (1984) Klassenverhoudingen als voorwerp voor empirisch onderzoek. Een nuancering en specificering van de reproductiethese. Groningen.
- Blanke, B. u.a. (1974) Zur neueren marxistischen Diskussion über die Analyse von Form und Funktion des bürgerlichen Staates. Probleme des Klassenkampfs, Nr. 14/15, 1975.
- Blau, P. and O.D. Duncan (1967). The American Occupational Structure. New York, Wiley.
- Boudon, R. (1973) L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris, A. Colin.
- Boudon, R. (1974) Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society. New York, Wiley.

- Bourdieu, P. (1971 a) Creative field and intellectual project. In: M.F.D. Young (Ed.) Knowledge and Control. London, Colliers/MacMillan. (oorspr. in *Les Temps Modernes*, 1966, pp. 865-906)
- Bourdieu, P. (1971 b) Systems of education and systems of thought. In: M.F.D. Young (Ed.), Knowledge and Control. London, Colliers/MacMillan, pp. 189-207. (oorspr. in *International Journal of Social Sciences*, 1967)
- Bourdieu, P. (1971 c) The thinkable and the unthinkable. Times Literary Supplement d.d. 15-10-1971, pp. 1255-1256.
- Bourdieu, P. (1973) Cultural reproduction and social reproduction. In: R.Brown (Ed.), Knowledge, education and cultural change. London, Tavistock, pp. 71-112.
- Bourdieu, P. (1974) The school as a conservative force, scholastic and cultural inequalities. In: S.J. Eggleston (Ed.), Contemporary Research in the Sociology of Education. London, Methuen, pp. 32-46. (oorspr. *L'école conservatrice*. *Revue Française de Sociologie*, 1966, pp. 225-226, 330-342, 346-347.
- Bourdieu, P. (1978) Classement, déclassement, reclassement. Actes de la Recherche en Sciences Sociales 24, nov. 1978, pp. 2-22.
- Bourdieu, P. (1979 a) Les trois états du capital culturel. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1979.
- Bourdieu, P. (1979 b) La Distinction, critique sociale du jugement. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J. Cl. Passeron (1964) Les Héritiers; les étudiants et la culture. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J. Cl. Passeron (1970) La Reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Editions de Minuit. (Reproduction in education, society and culture. London, 1977, Sage)
- Bowles, S. (1971) Unequal education and the reproduction of the social division of labor. Review of Radical Political Economics, Vol. 3, 4, Fall 1971. (ook in: Karabel/Halsey (1977) en in: Carnoy (Ed.) (1972)
- Bowles, S. and H. Gintis (1976) Schooling in capitalist America; educational reform and the contradictions of economic life. London, Routledge and Kegan Paul.

- Brands, J. (1971) Over de betekenis van onderwijs-compensatiepogramma's voor arbeiderskinderen. Link nr. 10, febr./mrt. 1971, pp. 41-62. (een bewerkte versie in: J. Brands (1973) Kompensatieonderwijs, school en milieu. Nijmegen.)
- Brands, J. (1973) Kompensatieonderwijs, school en milieu. Nijmegen, Link. (oorspr. 1971)
- Brands, J. e.a. (1977) Andere Wijs over Onderwijs: naar een materialistische onderwijssociologie. Nijmegen, Link.
- Brown, R. (Ed.) (1973) Knowledge, education and cultural change; papers in the Sociology of Education. London, Tavistock.
- Calcar, C. van (1977) Innovatieproject Amsterdam. Deel II: Tussenstand. Amsterdam, Van Gennep.
- Calcar, C. van (1980) Innovatieproject Amsterdam. Eindverslag: Een opening. Amsterdam, Van Gennep.
- Carnoy, M. (Ed.) (1972) Schooling in a corporate society. New York, McKay.
- Carnoy, M. (1974) Education as cultural imperialism. New York, McKay.
- Carnoy, M. (1982) Education, economy and the State. In: M. Apple (Ed.), Cultural and economic reproduction in education. London, Routledge and Kegan Paul, pp. 79-126.
- CBS-mededeling nrs. 7699 en 7744 (1979) Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs. Voorburg.
- Centre of Contemporary Cultural Studies (1981) Unpopular education. Schooling and social democracy in England since 1944. London, Hutchinson.
- Claeys, P.C. (1966) Onderwijsstructuren en sociale mobiliteit, rapport in het kader van het Talentenproject. Leiden, Sociologisch Instituut.
- Coleman, J. a.o. (1966) Equality of educational opportunity. Washington D.C., US Government Printing Office.
- Coleman, J. (1968) The concept of equality of educational opportunity. Harvard Educational Review 38, 1968, pp. 7-22.
- Collaris, J.W.M., H.M. Pere en J.A. Kropman (1978) Van Jaar tot Jaar: onderzoek naar de school- en beroeps-carrière van jongens en meisjes die in 1965 het lager onderwijs verlieten, verricht door het ITS te Nijmegen. Den Haag, Staatsuitgeverij.
- Contouren van een toekomstig onderwijsbestel; diskussienota (1975) Den Haag, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

- Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2; vervolgnota (1977) Den Haag, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Cosin, B.R. a.o. (Eds.) (1971, 1977²) School and society; a sociological reader. London, Routledge and Kegan Paul/Open University Press.
- Cosin, B.R. (Ed.) (1972) Education, structure and society. Harmondsworth, Penguin.
- Dale, R. a.o. (Eds.) (1976) Schooling and capitalism; a sociological reader. London, Routledge and Kegan Paul/Open University Press.
- Dale, R. a.o. (Eds.) (1981 a) Schooling and the national interest. Vol. I. Education and the State. Lewes, Falmer Press/Open University Press.
- Dale, R. a.o. (Eds.) (1981 b) Schooling and the National interest Vol. II. Politics, Patriarchy and practice. Lewes, Falmer Press/Open University Press.
- Defares, P.B., H. van Eerde, G.N. Kema en J.J. van der Werff (1965) Schoolkeuze na het lager onderwijs. Sociologische Gids 12, 1965, pp. 29-41.
- Demaine, J. (1977) On the new sociology of education: a critique of M.F.D. Young and the radical attack on the politics of educational knowledge. Economy and Society 6, 1977, pp. 111-114.
- Demaine, J. (1980) Contemporary Theories in the Sociology of Education. London, MacMillan.
- Demokratisering van het onderwijs. Diskussienota Veringa-Grosheide (1969) Den Haag, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Deutscher Bildungsrat (1975) Bildungsforschung: Probleme, Perspektive, Prioritäten. Teil I. Stuttgart, Klett.
- Diederens, J. (1979) Van Jaar tot Jaar, derde fase: het proces van beroepskeuze. In: J.L. Peschar (Red.), Van achteren naar voren; achterstandssituaties in het onderwijs. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1979. Den Haag.
- Doorn, J.A.A. van (1963) Sociale ongelijkheid en sociaal beleid. Utrecht, Bijleveld.
- Doornbos, K. (1979) Bespreking van 'School en Ongelijkheid'. Pedagogische Studiën, jrg. 56, 1979, pp. 474-475.
- Douglas, J.W.B. (1964) The home and the school. London, MacGibbon and Kee.
- Dronkers, J. (1980) Bespreking van 'School en Ongelijkheid'. Mens en Maatschappij, nr. 1, 1980, pp. 89-95.
- Dronkers, J. (1982) Veranderingen in ongelijke onderwijskanalen. Comenius 2, nr. 5, 1982, pp. 97-113.

- Dronkers, J. (1983) Nuanceren of specificeren? De verdere ontwikkeling van de maatschappelijke ongelijkheidsdiskussie. Comenius, 3, nr. 3, 1983, pp. 446-447.
- Dronkers, J. (1983 a) De ontwikkeling van een model voor de analyse van schoolloopbanen in Nederland; terugblik en voorschouw. Paper voor het symposium 1983 van de Werkgroep Verklarende Sociologie. Amsterdam.
- Dronkers, J. (1983 b) Mythen over elites. Sociologisch Tijdschrift, jrg. 9, nr. 4, 1983, pp. 606-637.
- Dronkers, J. en U. de Jong (1978) Jencks en Fägerlind op z'n Hollands. Sociologische Gids, jrg. 25, 1978, pp. 4-30.
- Edukatie en Welzijn (1981) Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Den Haag, Staatsuitgeverij.
- Egas, G. (1975) Politieke economie van het onderwijs. In: P. van der Kley en A.A. Wesselingh (Red.), Onderwijs en Maatschappelijke ongelijkheid. Boekaflevering 1975 Mens en Maatschappij. Rotterdam, Universitaire Pers Rotterdam.
- Emmerij, L. (1974) Can the school build a new social order? Amsterdam, Elsevier.
- Erben, M. and D. Gleason (1977) Education as reproduction. In: M.F.D. Young and G. Whitty (Eds.), Society, state and schooling. Ringmer, Falmer Press, pp. 73-92.
- Esch, W. van (1982) Onderwijs aan etnische groepen. Nijmegen, ITS.
- Fend, H. (1974) Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim, Beltz. (In Nederlandse vertaling: Onderwijs aan banden. Groningen, 1979)
- Fend, H. (1980) Theorie der Schule. München, Urban und Schwarzenberg.
- Flanagan, J.C. et al. (1964) The American High School Student. Pittsburg, University of Pittsburg, Project Talent.
- Flanagan, J.C. and W.W. Cooley, (1966) Project Talent: One Year Follow-up Studies. Pittsburg University of Pittsburg, Project Talent.
- Garnham, N. and R. Williams (1980) Pierre Bourdieu and the sociology of culture: an introduction. Media, Culture and Society, 2, 1980, pp. 209-223.
- Genemans, G. e.a. (1980) Het is hier wat op school. Een onderzoek naar anti-schoolcultuur op een L.T.S. Nijmegen, Skriptie Onderwijs sociologie.

- Geurts, J. en P. Tesser (1976) Werkende jongeren en hun onderwijs. Nijmegen, Link.
- Giddens, A. (1973) The class structure of advanced societies. London, Hutchinson.
- Gintis, H. (1972) Towards a political economy of education. A radical critique of Ivan Illich's 'Deschooling Society'. Harvard Educational Review, 42, 1, 1972, pp. 70-96. (ook in: Dale e.a. (Eds.) 1976)
- Giroux, H.A. (1981 a) Ideology, Culture and the process of schooling. Lewes, Falmer Press.
- Giroux, H.A. (1981 b) Hegemony, Resistance and the Paradox of Educational Reform. Interchange, vol. 12, nr. 2/3, 1981, pp. 3-26.
- Giroux, H.A. (1983 a) Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. Harvard Educational Review, Vol. 53, 3, 1983, pp. 257-293.
- Giroux, H.A. (1983 b) Theory and Resistance in Education. A pedagogy for the opposition. South Hadley, Mass, Bergin and Garvey.
- Grandia, J. N. (1968) Uitdaging en antwoord. Zutphen, W.J. Thieme.
- Grob, P. e.a. (1980) 'Ik doe liever iets met mun hand dan met munne kop'. Nijmegen Skriptie Onderwijssociologie.
- Hall, St. (1977) A review of the course. Unit 32, Course E 202, Schooling and Society Block IV, Alternatives. London, Routledge and Kegan Paul/Open University Press.
- Halsey, A.H. (1975) Sociology and the Equality Debate. Oxford Review of Education, Vol. 1, nr. 1, 1975.
- Halsey, H.A. a.o. (1980) Origins and Destinations. Family, Class and Education in Modern Britain. Oxford, Clarendon Press.
- Hammersley, M. and P. Woods (Eds.) (1976) The proces of schooling; a sociological reader. London, Routledge and Kegan Paul/Open University Press.
- Harbers, H. (1982, 1983) Het Talentenprojekt; een sociologische case-study naar kennisproductie in de Sociale Wetenschappen. Kennis en Methode, 4, 1982, pp. 290-312 en 1, 1983, pp. 4-35.
- Harbers, H. en M. van Hasselt (1981) Onderwijs tussen reproductie en reductie. Amsterdams Sociologisch Tijdschrift, 8, nr. 1, mei 1981, pp. 103-133.

- Hargreaves, A. (1982) Resistance and Relative Autonomy Theories: problems of distortion and incoherence in recent marxist analyses of education. British Journal of Sociology of Education, Vol. 3, nr. 2, 1982, pp. 107-126.
- Harker, R.K. (1984) On reproduction, habitus and education. British Journal of Sociology of Education Vol. 5, nr. 2, 1984, pp 117-127.
- Heek, F. van e.a. (1968) Het Verborgen Talent; milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid. Meppel, Boom.
- Hogan, D. (1981) Capitalism, liberalism and schooling. In: R. Dale a.o. (Eds.), Schooling and the national interest. Lewes, Falmer Press/Open University Press.
- Hoof, J.J. van en J. Dronkers (1980) Onderwijs en arbeidsmarkt. Deventer, Van Loghum Slaterus.
- Hoogerwerf, A. (1978) Overheidsbeleid Alphen a/d Rijn, Samson.
- Hopper, E. (Ed.) (1971) Readings in the theory of educational systems. London, Hutchinson.
- Hurrelmann, Kl. (Hrsg.) (1974) Soziologie der Erziehung. Weinheim, Beltz.
- Hurrelmann, Kl. (1975) Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek, Rowohlt.
- Husén, T. (1978) Sociale factoren in het onderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Huygen, F. (1984) Management en Arbeidsbeleid. Nijmegen (diss.)
- Illich, I. (1971) Deschooling society. New York, Penguin.
- Instituut voor Toegepaste Sociologie (ITS) (1968-1979) Van Jaar tot Jaar: Onderzoek naar de school- en beroepscarrière van jongens en meisjes die in 1965 het lager onderwijs verlieten.
- Onderzoeksvoorstel (1968) Nijmegen, ITS.
 - Kropman, J.A. en J.W.M. Collaris (1974) Eerste fase. Nijmegen, ITS.
 - Collaris, J.W.M. en J.A. Kropman (1978) Tweede fase. Nijmegen, ITS.
 - Diederens, J. (1979) Derde fase: het proces van beroepskeuze. Nijmegen, ITS.
- Jaarsma, R. (Red.) (1981) Vrouwen en Onderwijs. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1980. Den Haag, Staatsuitgeverij.
- Jencks, Chr. (1972) Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America. New York, Basic Books.

- Jenkins, R. (1982) Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism. Sociology, Vol. 16, 2, 1982, pp. 270-281.
- Jetten, E. en M. Schoemaker-Hol (Red.) (1979) Kansarme groepen en hun onderwijs. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1979. Den Haag, SVO/Staatsuitgeverij.
- Jong, U. de, J. Dronkers en W. Saris (1982) Veranderingen in de schoolloopbanen tussen 1965 en 1977: ontwikkelingen in de Nederlandse samenleving en in haar onderwijs. Mens en Maatschappij, nr. 1, 1982, pp. 26-54.
- Jungbluth, P.J.M. (1978) Van traditionele meisjespedagogiek tot roldoorbrekend onderwijs. Nijmegen, ITS.
- Jungbluth, P.J.M. (1982) Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve diskriminatie met een dubbele bodem. Nijmegen (diss.)
- Jungbluth, P.J.M. en A. Breemans (1984) Ongelijkheidsreproductie door differentiatie. Comenius 14, (zomer) 1984, pp. 186-211.
- Kansen op Onderwijs. Een literatuurstudie over ongelijkheid in het onderwijs. (1975) Voorlopige Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (rapp. W.A.W. van Walstijn), Den Haag, Staatsuitgeverij.
- Karabel, J. and A.H. Halsey (Eds.) (1977) Power and ideology in education. New York, Oxford University Press.
- Katz, M. (1971) Class, Bureaucracy and Schools. The illusion of educational change in America. New York, Preager Publishers (expanded edition 1975).
- Keddie, N. (1971) Classroom knowledge. In: M.F.D. Young (Ed.), Knowledge and Control. London, Colliers/MacMillan.
- Kemenade, J.A. van (1970) Onderwijs en sociale ongelijkheid. Sociologische Gids, 17, 1970, pp. 465-479.
- Kemenade, J.A. van (Red.) (1973) Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Alphen a/d Rijn, Samson.
- Kemenade, J.A. van e.a. (1981) Onderwijs: bestel en beleid. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Kemenade, J.A. van (1983) Over onderwijs gesproken. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Kemenade, J.A. van en J.A. Kropman (1972) Verborgene Talenten? Kritische kanttekeningen bij een onjuiste interpretatie. Sociologische Gids 19, 4, 1972, pp. 219-228.

- Kern, H. und M. Schumann (1970) Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Teil I. Frankfurt am Main, Europäische Verlagsanstalt.
- Klaassen, C.A.C. (1981) Sociologie van de persoonlijkheidsontwikkeling. Deventer, Van Loghum Slaterus.
- Kley, P. van der (1973) Effekten van compensatieprogramma's. In: J.A. van Kemenade (Red.), Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Alphen a/d Rijn, Samson.
- Kley, P. van der e.a. (Red.) (1981) Interventiestaat en ongelijkheid. Nijmegen, Sociologisch Instituut.
- Kley, P. van der (1981) Over reproductie, emancipatie en maatschappelijke ongelijkheid. Een reactie op Sibe Soutendijk. Psychologie en Maatschappij, nr. 17, 1981, pp. 587-595.
- Kley, P. van der (1983) Zeg na jij ! Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het lager onderwijs. Purmerend, Muusses (diss.)
- Kley, P. van der en A.A. Wesselingh (Red.) (1975, 1977 2) Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Boekaflevering 1975 Mens en Maatschappij, Rotterdam, Universitaire Pers Rotterdam.
- Korlaar, E. (1982) De ongelijkheidsdiskussie in de Nederlandse onderwijssociologie. (1968-1973). Comenius 5, jrg. 2, maart 1982, pp. 58-96.
- Krappmann, L. (1969) Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart, Klett.
- Krappmann, L. (1971) Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Red. 'Betrifft: Erziehung' (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht, Schulerfolg. Weinheim, Beltz.
- Krappmann, L. (1972) Die Entstehung der Lernfähigkeit im Interaktionssystem der Familie und ihre Förderung in der Schule. In: H. Halbfas, F. Maurer und W. Popp (Hrsg.), Entwicklung der Lernfähigkeit. Stuttgart, Klett.
- Krappmann, L. (1975) Konsequenzen der Sozialisationsforschung für das Lernen in der Schule; was leistet die Schule zur Herstellung der Chancengleichheit? Neue Sammlung no. 15, 1975.
- Krappmann, L. u.a. (1974) Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? Referaat gehouden op de '17. Deutscher Soziologentag' te Kassel, 1974.
- Kreckel, R. (1972) Soziale Ungleichheit und 'offene Gesellschaft'. Soziale Welt, Vol. 23, 1972.

- Kreckel, R. (1976) Dimensions of social inequality; conceptual analysis and theory of society. Sociologische Gids 23, nr. 6, 1976, pp. 338-362.
- Kropman, J.A. en J.W.M. Collaris (1974) Van Jaar tot Jaar: Eerste Fase. Nijmegen, ITS.
- Lempert, W. und W. Thomassen (1974) Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewusstsein. Teil I. Stuttgart, Klett.
- Lenders, J., H. Mazeland en M. van Nieuwstadt (1976) De sociolinguïstiek tussen kwalifikatie en dekwalfikatie. Paradigma, jrg. 7, nr. 1, april 1976.
- Lenders, J., H. Mazeland en M. van Nieuwstadt (1978) Taal, arbeidersklasse en ongelijkheid. Amsterdam, Van Gennep.
- Leune, J.M.G. (1980) Wat is onderwijssociologie? Inaugurele rede sept. 1980, E.U.R. Deventer, Van Loghum Slaterus.
- Livingstone, D.W., (1983) Class, Ideologies and Educational Futures. Lewes, Falmer Press.
- MacDonald, M. (1977) The curriculum and cultural reproduction. Unit 18 Course E 202, Schooling and society. Milton Keynes, Open University Press.
- MacDonald, M. (1980) Schooling and the reproduction of class and gender relations. In: L. Barton a.o. (Eds.), Schooling, ideology and the curriculum. Lewes, Falmer Press.
- MacDonald, M. (1981) Class, gender and education. Unit 10-11 Open University Course E 353: Society, education and the state. Milton Keynes, Open University Press.
- Masuch, M. (1972) Politische Oekonomie der Ausbildung. Reinbek, Rowohlt.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1971) Klasseonderwijs; sociologie van het onderwijs. Deventer, Van Loghum Slaterus.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1975) Sociale ongelijkheid van onderwijskansen; vijf interpretaties van sociale werkelijkheid. Sociologische Gids 22, 6, 1975, pp. 427-445.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1982) De Elite en de Mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering. Deventer, Van Loghum Slaterus.
- Matthijssen, M.A.J.M. en G.J.M. Sonnemans (1959) Schoolkeuze en schoolsucces bij v.h.m.o. en u.l.o. in Noord-Brabant. Tilburg, Zwijsen. z.j.
- Matthijssen, M.A.J.M. and C.E. Vervoort (Eds.) (1969) Education in Europe. Den Haag, Mouton.

- McRobbie, A. (1978) Working class girls and the culture of femininity. In: CCCS, Women's Studies Group. Women take issue: aspects of women's subordination. London, Hutchinson.
- Meesters, M., J. Dronkers en H. Schijf (1983) Veranderende onderwijskansen? Een derde voorbeeld en afrondende conclusies. Mens en Maatschappij, jrg. 58, nr. 1, 1983, pp. 5-27.
- Meijers, F. (1983) Van Ambachtsschool tot L.T.S.; onderwijsbeleid en kapitalisme. Nijmegen, SUN (diss.)
- Meijers, F. en A.A. Wesselingh (1983) Over de reproductiefunctie van het onderwijs, de maatschappelijke ongelijkheidsdiskussie opnieuw bekeken. Comenius 3, 9, 1983, pp. 93-114.
- Meijnen, G.W. (1977) Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling. Groningen, Wolters-Noordhoff (diss.)
- Meijnen, G.W. (1982) Schoolloopbanen in het lager onderwijs. Een longitudinaal onderzoek naar de milieuspecifieke aspecten van schoolloopbanen in het lager onderwijs. Groningen, Sociologisch Instituut.
- Meijnen, G.W. (1984) Van zes tot twaalf. Een longitudinaal onderzoek naar de milieu- en schooleffekten van loopbanen in het lager onderwijs. Den Haag, SVO-reeks.
- Memorie van Toelichting bij de begroting voor Onderwijs en Wetenschappen 1973/1974. 's-Gravenhage.
- Mens, A.J. (1972) Taalvaardigheid van kleuters, Nijmegen, ITS.
- Mens, A.J. (1973) Gezinsfactoren en taalvaardigheid. In: J.A. Van Kemenade (Red.), Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Alphen a/d Rijn, Samson.
- Miliband, R. (1976) De kapitalistische staat. Te Elfder Ure nr. 3, 1976, pp. 634 e.v.
- Mooy, T. (1980) Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs. Pedagogische Studiën, 57, 9, pp. 369-382.
- Müller, W. und K. Mayer (1976) Chancengleichheit durch Bildung? Stuttgart, Klett.
- Oevermann, U. u.a. (1975) Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. Intern Paper.
- Offe, C. (1975 a) Berufsbildungsreform; eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

- Offe, C. (1975 b) Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik- Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: Deutscher Bildungsrat, Bildungsfor-
schung: Probleme, Perspektive, Prioritäten. Stuttgart, Klett.
- Onderwijs, sociologie en ongelijkheid. Naar een programmering van onderzoek betreffende de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. (1978), Onderzoeksgroep Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid. Nijmegen.
- Ontwerp Onderwijsvoorrrangsplan 1985-1989. (1984) Den Haag, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Parkin, F. (1971) Class, inequality and political order. London, MacGibbon and Kee.
- Parkin, F. (1978) Social stratification. In: T. Bottomore and R. Nisbet (Eds.), A history of sociological analysis. New York, Basic Books, pp. 599-632.
- Peschar, J.L. (1975) Milieu, school, beroep. Een achterafexperiment over de periode 1958-1973. Groningen (diss.)
- Peschar, J.L. (Red.) (1979) Van achteren naar voren. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1979. Den Haag, SVO/Staatsuitgeverij.
- Peschar, J.L. (1980) Bespreking van 'School en Ongelijkheid'. Tijdschrift voor Onderwijsresearch 1980, pp. 42-44.
- Peschar, J.L. (1983) Schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs. Enkele resultaten van sociologisch onderzoek naar veranderingen in schoolloopbanen in het Nederlandse onderwijs tussen 1952 en 1977. Den Haag, Staatsuitgeverij.
- Preuss, U. (1975) Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main, Fischer.
- Reijnders, M.J. (1978) De Nieuwe Onderwijssociologie. Intermediair, jrg. 14, nr. 4, 1978.
- Ritzen, J.M.M. (1982) Bespreking van H. Kleyer e.a., Onderwijs, kwalifikatie en arbeidsmarkt. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 5, 1982, pp. 235-236.
- Rolff, H.G. (1967, 1973 b) Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg, Quelle und Meier.
- Rolff, H.G. u.a. (1974) Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek, Rowohlt.
- Rutter, M. a.o. (1979) Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. London, Open Books.

- Silver, H. (Ed.) (1973) Equal opportunity in education. London, Methuen.
- Simonse, J. (1977) Belemmerde kansen. Sociologie van de volksbuurt. Alphen a/d Rijn, Samson.
- Smulders, R. (1979) CBS-onderzoek 'Schoolloopbaan en herkomst van leerlingen bij het voortgezet onderwijs'. In: J.L. Peschar (Red.), Van achteren naar voren. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1979. Den Haag, SVO/Staatsuitgeverij.
- Snyders, G. (1979) Onderwijs en klassenstrijd. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Soutendijk, S. (1981) De rol van het onderwijs in de strijd voor maatschappelijke gelijkheid. Psychologie en Maatschappij, nr. 14, 1981, pp. 97-139 (bewerking van een reaktie uit 1979).
- Spitz, J.C. (1959) De reserve aan hoger intellect in Nederland. Universiteit en Hogeschool, 1959.
- Steinkamp, G. (1974) Analyse und Kritik des Leistungsprinzips im Ausbildungs- und Berufssystem industrieller Gesellschaften. In: Kl. Hurrelmann (Hrsg.), Soziologie der Erziehung. Weinheim, Beltz.
- Stuurman, S. (1978) Kapitalisme en burgerlijke staat. Amsterdam, SUA.
- Tesser, P. (1981) Schoolloopbanenonderzoek in Nederland; een trendstudie naar ontwikkelingen in het empirisch onderzoek tussen 1960 en 1980. Nijmegen, ITS.
- Tienen, A. van (1960) De anders-maatschappelijken. Assen, Van Gorcum.
- Tillekens, G. (1981) Over de ideologie inzake het onderwijs Comenius 2, jrg. 1 juni 1981, pp. 279-283.
- Tillekens, G. en B. Bilkes (1981) Kanttekeningen bij de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering. In: H. Kleyer e.a. (Red.), Onderwijs, kwalificatie en arbeidsmarkt. Nijmegen, Link.
- Tyler, W. (1977) The sociology of educational inequality. London, Methuen.
- Ultee, W.C. (1982) Vooruitgang in de Sociologie: op Nooij's manier? Sociologische Gids, jrg. 29, nr. 2, 1982, pp. 159-170.
- Vereniging OOMO, (1983) Nieuwsbrief 4, Nijmegen, mei 1983.
- Vervoort, C.E. (1966) Sociale determinanten van de leerprestaties op de lagere school. Gawein 14, 1966, pp. 299-305.
- Vervoort, C.E. (1968 a) Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders. Leiden, Sociologisch Instituut (diss.)
- Vervoort, C.E. (1968 b) Latent talent. Intermediair 4, nr. 22, pp. 1-3 en nr. 24, pp. 5-7, 1968.

- Vervoort, C.E. (1970) Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: A. van Braam (Red.), Actuele Sociologie. Assen, Van Gorcum.
- Vervoort, C.E. (1972 a) Het Talentenprojekt- en daarna. In: Onderzocht en Overdacht; sociologische opstellen voor Prof. dr. F. van Heek. Boekaflevering 1972 Mens en Maatschappij. Rotterdam, Universitaire Pers Rotterdam.
- Vervoort, C.E. (1972 b) Jeugd, onderwijs, arbeid, Jeugd en Samenleving, 5/6, 1972, pp. 341-353.
- Vervoort, C.E. (1973) Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: J.A. van Kemenade (Red.), Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Alphen a/d Rijn, Samson.
- Vervoort, C.E. (1975a) Onderwijs en maatschappij; een oriëntering de sociologie van het onderwijs. Nijmegen, Link.
- Vervoort, C.E. (1975b) Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid als verdelingsprobleem. In: P. van der Kley en A.A. Wesselingh (Red.) Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Boekaflevering 1975 Mens en Maatschappij. Rotterdam, Universitaire Pers Rotterdam.
- Vervoort, C.E. (1975c) Onderwijs en beleid. In: J. van den Doel en A. Hoogerwerff (Red.), Gelijkheid en ongelijkheid in Nederland. Alphen a/d Rijn, Samson, pp. 159-179.
- Vervoort, C.E. (1977a) De samenhang tussen schoolvernieuwing en maatschappijvernieuwing. In: K. Baerwaldt e.a. (Red.), De school als Werkplaats in de samenleving. Groningen, Wolters-Noordhoff, pp. 188-195.
- Vervoort, C.E. (1977 b) Dilemma's van een progressief onderwijsbeleid. Jeugd en Samenleving, 7, 1977, pp. 281-290.
- Vervoort, C.E. Interventiestaat, onderwijs en ongelijkheid. In: P. van der Kley e.a. (Red.) Interventiestaat en ongelijkheid. Nijmegen, Sociologisch Instituut.
- Vervoort, C.E. en A.A. Wesselingh (1982) Gelijke kansen in het onderwijs of rechtvaardige verdeling? Een sociologisch gezichtspunt. In: K. Doornbos (Red.), Naar rechtvaardig onderwijs. Baarn, Ambo, pp. 9-24.
- Vliegen, M.J. en U. de Jong (1981) Onderwijs in Nederland. Deel 12 Monografieën Volkstelling 1971, Den Haag, Staatsuitgeverij.

- Vrooman, J.C. en J. Dronkers (1984) Onderwijsselectie als concurrentie tussen maatschappelijke groepen. Ongelijke onderwijsresultaten bij twee generaties leerlingen uit Noord-Brabant (1940-1965). Amsterdam, SISWO-publikatie 279.
- Walter, H. (Hrsg.) (1973) Sozialisationsforschung. Stuttgart, Fromman-Holzboog, III Bände.
- Wellendorf, Fr. (1973) Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim, Beltz.
- Wesselingh, A.A. (Red.) (1979, 1983²) School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij. Nijmegen/Amsterdam, Link.
- Wesselingh, A.A. (1985) Onderwijs tussen reproductie en emancipatie. In: J.L. Peschar en A.A. Wesselingh (Red.), Onderwijssociologie, een inleiding. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Wesselingh, A.A. en P. van der Kley (1975) Sociologisch onderzoek rond het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. In: P. van der Kley en A.A. Wesselingh (Red.), Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Boekaflevering 1975 Mens en Maatschappij. Rotterdam, Universitaire Pers Rotterdam.
- Wester, F.P.J. (1984) De gefundeerde theoriebenadering. Een strategie van kwalitatief onderzoek. Nijmegen (diss.)
- Wexler, P. a.o. (1981) Deschooling by default: the changing social functions of public schooling. Interchange, Vol. 12 nos 2/3 1981, pp 133-150.
- Wieringen, F. van (1977) Maatschappelijke achtergronden van het onderwijs. Amsterdam, UvA.
- Wijnkoop, A.A. van (1965) Verder leren. Groningen (diss.)
- Willis, P. (1976) The class significance of school counter-culture. In: M. Hammersley and P. Woods (Eds.), The process of schooling. A sociological reader. London, Routledge and Kegan Paul/Open University Press.
- Willis, P. (1977, 1978²) Learning to Labour. How working class kids get working class jobs. Westmead, Saxon House.
- Young, M.F.D. (1971) Curricula as socially organized knowledge. In: M.F.D. Young (Ed.), Knowledge and Control; new directions in the sociology of education. London, Colliers/MacMillan.
- Zonneveld, L. (Red.) (1974) De school in het kapitalisme. Amsterdam, Van Gennep.

Zijlmans, W.C. (1985) Patronenanalyse. Verslaglegging van de ontwikkeling van een waarnemingsinstrument voor observaties in schoolklassen. Nijmegen, Sociologisch Instituut.

Anton Wesselingh werd op 26 oktober 1934 geboren te Hazerswoude. Hij behaalde het diploma Gymnasium Alpha aan het Aloysius College te Den Haag in 1954.

Vanaf 1956 studeerde hij sociologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden, afgesloten met een doktoraalexamen in 1964.

Hij begon zijn loopbaan als onderzoeker in het 'Talentenproject' van het Leids Sociologisch Instituut, waar hij onder leiding van Prof. dr. F. van Heek en dr. C.E. Vervoort de organisatie van het onderzoek in de regio Den Bosch op zich nam en daarna een deelproject, het schoolkeuze-onderzoek, opzette en uitvoerde.

Na afsluiting van het project in 1968, verlegde hij zijn werkterrein naar Amsterdam om onder leiding van dr. M.A.J.M. Matthijssen werkzaam te zijn bij de sektor onderzoek van wetenschappelijk onderwijs van SISWO (Stichting Interuniversitair Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek). Organisatorische aspecten van het (hoger) onderwijs stonden in het onderzoek centraal.

Sinds 1973 is hij werkzaam bij de vakgroep i.o. Onderwijssociologie van het Sociologisch Instituut van de K.U. Nijmegen, aanvankelijk onder leiding van Prof. dr. J.A. van Kemenade en na diens vertrek in mei 1973 als dagelijks leider van de vakgroep.

Sinds 1979 is hij tevens werkzaam bij de vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de K.U.

In beide probeert hij een brede sociologische belangstelling voor onderwijs zoveel mogelijk te combineren met een voorkeur voor het thema onderwijs en sociale ongelijkheid.

Publiceerde diverse artikelen en redigeerde achtereenvolgens: Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, Boekaflevering Mens en Maatschappij 1975 (met P. van der Kley); School en Ongelijkheid, 1979; School en Maatschappij: sociologen over onderwijs en opvoeding, 1981 (met M. du Bois-Reymond); Onderwijssociologie, een inleiding, 1985 (met J.L. Peschar).

STELLINGEN

1. Het vraagstuk van de maatschappelijke ongelijkheid is inherent aan elke ordening van de samenleving en zal derhalve altijd voorwerp zijn van sociologische analyse.
2. De in de afgelopen jaren verschenen kritische besprekingen van het Leidse 'Talentenproject' uit de jaren zestig, kenmerken zich meestal door een stelselmatige verwaarlozing van de maatschappelijke kontekst van dat project en de toenmalige uitvoeringsmogelijkheden, hetgeen wijst op een on-sociologische aanpak.
3. In het betoog van De Vries over de toenemende 'culturele rol' van de sociologie in de jaren zeventig vergeleken met de meer 'technische rol' van de periode daarvoor, staat de onderwijssociologie voor deze ontwikkeling model. (Gerard de Vries, De ontwikkeling van wetenschap, Groningen 1984, pp. 142 e.v.).
Zo gezien verdient de positie van de Nederlandse onderwijssociologie tussen ± 1960 en 1985 nadere wetenschapssociologische bestudering.
4. Zolang de onderwijswetenschappen niet in staat zijn nauwkeurig aan te geven wat dient te worden verstaan onder 'basiskennis', zal de discussie over de beperking in het vormingsaanbod door de school, de zgn. 'back tot basics'-diskussie, blijven staan op het niveau van een - overigens belangwekkend - politiek debat.
5. Een samenleving die in haar onderwijsbeleid nalaat de voorwaarden te scheppen waaronder menselijke ontwikkeling in het onderwijs en daarbuiten, zo breed mogelijk kan plaats vinden, krijgt van deze ommissie vroeg of laat de rekening gepresenteerd.
6. Beerlings vaststelling dat Jean-Jacques Rousseau's denken over gelijkheid en ongelijkheid in de samenleving weinig heeft kunnen bijdragen tot de hedendaagse sociologische ongelijkheidsanalyse, mag geen reden zijn om diens Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes uit 1755 ongelezen te laten. (R.F. Beerling, Het cultuurprotest van Jean-Jacques Rousseau; studies over het thema pathos en nostalgie, Deventer 1977, pp. 142 e.v.).

7. De achtergronden van het besluit van het Nederlands Episcopaat om in 1954 een zgn. Bisschoppelijke Mandement uit te vaardigen, bedoeld om op politiek niveau de eenheid onder de Nederlandse Rooms-katholieken te bewaren, het échec van deze maatregel en de gevolgen daarvan voor de verzuiling in ons land, verdienen nadere historisch-sociologische bestudering. (Zie: De Katholiek in het openbare leven van deze tijd. Bisschoppelijk Mandement, Utrecht 194).
8. Wat kollegialiteit - eens de hoeksteen van de universitaire organisatie op het middenniveau - als organisatiebeginsel waard is, is in deze tijd van bezuinigingen, taakverdeling en concentratie, duidelijk geworden.
9. Wie de cantates van Johann Sebastian Bach niet kent, kent Bach niet.

- - - - -

Stellingen bij 'Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid'
van A.A. Wesselingh.

ISBN 90 6370 451 8